

Dirigenti Scuola

40 (2021)

*Le scuole tra gestione
dell'emergenza e desiderio di
ripensamento.
Paradigmi, casi ed esperienze.*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore****Coordinatori****Emanuele Contu**, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.**Dirigenti scolastici**

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Lävore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, ICS “Via dei salici”, Legnano (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggiù (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Gallupi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucchi**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Direttore**Tommaso Agasisti**, Politecnico di Milano**Vicedirettore****Francesco Magni**, Università di Bergamo**Comitato scientifico**

Laura Sara Agrati, Università di Bergamo – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Melania Bortolotto**, Università di Padova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D’Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Walędzia**, University of Białystok (Poland) – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletto, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Arianna Taravella, Giulia Ghitti, Lisa Barni

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati tre.

anno XL

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

ISSN: 2280-8744

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentscuola.studium@gmail.com<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2021

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, ***Già e non ancora. La scuola che c'è e quella che potrebbe esserci***, p. 6

STUDI E RICERCHE

Giuseppina D'Addelfio, Martina Albanese, ***Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19***, p. 11

Angela Arsenà, ***I patto educativo nelle dinamiche della DAD: un'opportunità per la responsabilità genitoriale?***, p. 32

Chiara Bellotti, Giorgio Adriano, ***Gestione dell'emergenza e nuovi modi di vivere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia***, p. 50

Luigi Giovanni Sermenato, ***Sconnessi o "Scomparsi"? Studenti fragili e didattica digitale integrata***, p. 57

Claudio Pignalberi, ***Scuola e Territorio come palestra di cittadinanza: verso nuove traiettorie di educazione attiva e responsabile per gli adulti del futuro***, p. 72

Andrea Fedeli, ***Didattica a distanza e responsabilità civile***, p. 88

Letizia Ferri, ***Riscoprire il valore della letteratura durante la pandemia di Covid-19***, p. 108

Lara Statham, ***Lessons from the pandemic: Experiential observations and pedagogical proposals from an English language tutor at high schools in Italy***, p. 124

ESPERIENZE, CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Andrea Porcarelli e Micol Sardella, ***Un'educazione "secondo natura" in tempo di COVID: buone prassi di resilienza presso l'istituto paritario "Farlottine" di Bologna***, p. 136

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini, ***Costruire comunità durante l'emergenza da COVID-19: le esperienze di Service Learning del Movimento delle Avanguardie educative***, p. 157

Maria Amodeo, Ilaria Castelli, ***Rischio emotivo e scuola protettiva nell'esperienza pandemica: osservazioni e riflessioni per la professione insegnante***, p. 174

Daniela Grazioli, ***I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative***, p. 185

Annalisa Bellino, ***Contagi di scuola. Ripensare il sistema di istruzione nella prospettiva del dialogo interistituzionale***, p. 210

Monica Marelli, Lorenzo Castelli, ***Ripensare la scuola: gli strumenti tecnologici al tempo della Didattica Digitale Integrata***, p. 225

NOTE E COMMENTI

Paolo Fasce, ***Metodi per selezionare nei concorsi: alcune proposte***, p. 248

Benedetta Toni, ***Teorie sulla Leadership nel ventunesimo secolo e nuovi paradigmi educativi***, p. 261

RECENSIONI

L. Berlinguer, A.M. Allega, F. Rocca, ***Il modello formativo dell'autonomia didattica. Fondamenti epistemologici della didattica e dell'istruzione. I. Il modello formativo; II. I percorsi formativi; III. Il modello formativo dell'integrazione disciplinare***, Anicia, Roma 2020. (Franco Cambi), p. 270

David T. Hansen, ***Reimagining the call to teach: A Witness to Teachers and Teaching***, Teachers College Press, New York 2021. (Virginia Capriotti), p. 273

Andrea Porcarelli, ***Istituzioni di Pedagogia sociale e dei servizi alla persona***, Edizioni Studium, Roma 2021. (Virginia Capriotti), p. 278

Pasi Sahlberg, ***Lezioni finlandesi. Una nuova proposta per la scuola per tutti***, Armando Editore, 2020. (Alberto Esposito), p. 282

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni*

***Già e non ancora
La scuola che c'è e quella che potrebbe esserci***

Il fascicolo monografico della rivista che qui presentiamo (il n. 40 dalla sua fondazione) ha come titolo: “*Le scuole tra gestione dell'emergenza e desiderio di ripensamento. Paradigmi, casi ed esperienze*”.

Come segnalato fin dalla call for papers pubblicata nei mesi scorsi, l'intento di questo fascicolo della rivista era quello, in primo luogo, di suscitare un giudizio critico su fragilità e debolezze del sistema di istruzione, così come segnalare invece iniziative di creatività e innovazione didattica al tempo della pandemia; a partire da questo, poi, l'auspicio era quello di invitare gli autori a condividere riflessioni ed esperienze virtuose che potessero segnare la strada per un ripensamento e un rilancio complessivo del sistema di istruzione e formazione, sotto i differenti profili e problemi organizzativi, normativi, gestionali, pedagogici e didattici.

A tema, dunque, non vi è tanto quello di fornire dati di carattere generale certamente utili di quanto vissuto in oltre 18 mesi di scuola vissuti dentro “il vortice” della pandemia, come per esempio il calcolo comparato del numero di giorni di chiusura totale della scuola (in media nazionale da 55 giorni nella scuola dell'infanzia fino ai 101 della scuola secondaria di II grado)¹. Quanto piuttosto quello di approfondire temi e questioni emergenti, utili a rileggere le esperienze per domandarci che cosa abbiamo imparato e che cosa stiamo ancora imparando in questo tempo così incerto e confuso – che si prolunga ancora – di emergenza pandemica. La questione di fondo è perciò riassumibile nella celebre massima di Sant'Ambrogio laddove invitava a «cercare sempre il nuovo e custodire ciò che si è conseguito / *Nova semper quaerere et parta custodire*» (De Paradiso, 25). Che cosa conservare di ciò che c'era della scuola prima del Covid e che cosa invece rinnovare? E ancora, come preservare quello spirito “critico e costruttivo” che si è visto in tante esperienze positive, così come nelle criticità di questi mesi, anche per giudicare e valutare le sfide future?

* Tommaso Agasisti è professore ordinario di Ingegneria gestionale presso il Politecnico di Milano. Francesco Magni è ricercatore (di tipo B) in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

¹ OECD, *The State of Global Education 18 Months into the Pandemic*, September 2021, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1a23bb23-en.pdf?expires=1639759650&id=id&accname=oid008704&checksum=47FCE353A770EC165FB071C59DD12BDE>.

Leggendo i testi che qui si presentano affiora inoltre un duplice tratto che li contraddistingue: da un lato la forte tensione al confronto tra ricerca accademica ed esperienza scolastica, tra azione e riflessione, tra pratiche e teorie. Una tensione che non solo innerva gli scritti ma che emerge anche dalle qualifiche, dai percorsi formativi e dai profili professionali di molti autori/autrici di questo fascicolo. Un dato che ci incoraggia attraverso la rivista a proseguire il dialogo tra mondo delle scuole e università, enti di ricerca, esperti e professionisti.

Il secondo elemento è quello di una diffusa provenienza degli studi e delle esperienze qui raccolte: non solo, infatti, provengono da tutti i gradi scolastici (dalla scuola dell'infanzia, alla primaria fino alla scuola secondaria) dimostrando così ancora una volta la possibilità per tutti di cimentarsi, con sperimentazioni innovative, anche nei contesti storico-sociali più complessi e sfidanti; inoltre, dal punto di vista territoriale, coinvolgono tutta la nostra penisola, isole comprese: da Torino a Bergamo, da Parma a Bologna, fino a Pomigliano d'Arco e alla regione Sicilia sono davvero numerosi e differenti i luoghi e le città che compongono lo scenario di sfondo di questo numero. Un bel segnale che testimonia la diffusione e l'attenzione che la rivista ormai riscuote su tutto il territorio nazionale in ambiti accademici, scolastici, istituzionali, di enti di ricerca e innovazione didattica.

Ma veniamo dunque ad una breve presentazione degli articoli qui pubblicati. Se il numero dell'anno scorso presentava una prima riflessione a distanza di pochi mesi dallo scoppio della pandemia occupando uno spazio tra "esperienza e orizzonte d'attesa"², quest'anno, i contributi presentano, accanto a riflessioni di carattere più teorico, i primi risultati di alcune ricerche quali/quantitative, con specifici focus tematici che vanno dalle relazioni scuola-famiglia all'aumentato ruolo della tecnologia nell'attività didattica, dai nuovi profili di responsabilità giuridica fino all'importanza del disegno e della letteratura in questo tempo pandemico. Un primo nucleo tematico con il quale si apre la serie di articoli riguarda il rapporto tra scuola e famiglia.

Giuseppina D'Addelfio e Martina Albanese offrono un percorso di rilettura in chiave pedagogica a partire da una indagine dei vissuti e delle riflessioni di venti dirigenti scolastici di istituti comprensivi della Regione Sicilia al tempo del Covid nell'ottica di un rilancio e di un ripensamento della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Un patto, sostengono le due autrici, che non deve limitarsi a rimanere "sulla carta", ma che deve concretizzarsi in una effettiva partnership tra istituzione scolastica e genitori. Analizzare come sono cambiate le relazioni tra dirigenti e genitori in questo tempo così complesso e incerto significa anche riflettere su come deve cambiare ed evolvere la leadership educativa dirigenziale.

Su questa stessa scia tematica si colloca la riflessione di **Angela Arseno** che, a partire dalla condizione di Didattica a Distanza (DaD) sperimentata

² G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.

più volte da genitori, insegnanti e studenti nel corso degli ultimi mesi, si interroga su quali siano le condizioni relazionali, educative, filosofiche ed emotive che consentono anche in questa situazione di “convivenza digitale aperta” di rafforzare il patto educativo tra scuola e famiglia.

Una riflessione che prosegue con il contributo di **Chiara Bellotti** e **Giorgio Adriano**, dove si sottolinea la necessità di superare il formalismo partecipativo nelle relazioni tra scuola e famiglia a favore di un qualificato rapporto che ha in un rilancio del “Patto di Corresponsabilità Educativa” uno dei suoi elementi cardine.

Il contributo di **Luigi Giovanni Sermenato** si concentra invece sui minori che, anche a causa delle difficoltà del contesto pandemico segnato da una realtà scolastica tramutatasi velocemente e per lungo tempo a distanza e virtuale, dopo essersi “sconnessi” dalla scuola non ne hanno più fatto ritorno, andando così ad aumentare le fila già numerose di *drop-out* e dispersione formativa. Dopo aver proposto alcune esperienze virtuose di collaborazione tra alcune istituzioni scolastiche piemontesi e i servizi sociali territoriali, l’articolo propone una rilettura di queste buone prassi, in particolare per quanto riguarda la possibilità di una didattica digitale integrata in modo da favorire il ritorno nei percorsi formativi degli studenti in precedenza “scomparsi”.

Il rapporto tra scuola e territorio è al centro anche del contributo di **Claudio Pignalberi** dove vengono presentati i risultati di un progetto di ricerca da poco concluso, promosso con la collaborazione della Regione Lazio e dell’ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani) dal titolo “Promuovere esperienze di apprendimento sul lavoro per i giovani attraverso la riscoperta dell’intelligenza pratica in ottica sostenibile” sull’importanza dello sviluppo delle competenze civiche per il disegno di nuove traiettorie formali, informali e non formali per una formazione responsabile delle giovani generazioni. L’obiettivo del progetto era quello di rilevare in che modo la scuola e il territorio, visto come vera e propria “palestra di cittadinanza”, contribuiscano allo sviluppo nei giovani di atteggiamenti e capacità indirizzati all’apprendere il mestiere e far apprendere i valori distintivi del contesto socio-territoriale. Il progetto, che ha coinvolto 150 studenti e 25 docenti di scuola secondaria di primo grado, 20 genitori e 12 amministratori locali, ha rilanciato ancora una volta l’importanza di avviare strategiche partnership educative tra scuola e territorio.

Andrea Fedeli porta invece lo sguardo dell’esperto giurista nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento collegata all’utilizzo della didattica a distanza, focalizzando il suo approfondimento sui profili relativi alla responsabilità civile, delineando così un modello di responsabilità partecipata che, lungi dal ridursi a mero formalismo normativo, possa sostenere tutti i soggetti coinvolti, istituzioni scolastiche *in primis*, nell’affrontare le nuove sfide di questo tempo in perenne emergenza e, al contempo, perseguire l’attuazione dei principi costituzionali di uguaglianza.

A questo approfondimento di approccio giuridico ne segue uno di tipo letterario e uno di tipo linguistico. **Letizia Ferri**, infatti, presenta nel suo testo i risultati di una ricerca qualitativa, basata sull'approccio della *Grounded Theory* e promossa nell'ambito di una collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Comunicazione dell'Università dell'Insubria, mettendo a tema il valore gnoseologico della letteratura e la sua rilevanza nel contesto attuale, attraverso focus group ed interviste a quaranta professori di letteratura della scuola secondaria di secondo grado e dieci docenti universitari, di cui la metà italiani e i restanti spagnoli, russi, svizzeri e statunitensi. **Lara Statham**, invece, a partire dalla sua esperienza di insegnante di inglese che ha accompagnato nell'a.s. 2020-2021 tre gruppi di studenti delle scuole secondarie nella preparazione dei test *International English Language Testing System (IELTS)* e *B2 First*, sottolinea alcune attenzioni e consapevolezze per l'insegnamento delle lingue straniere a distanza.

Seguono poi nella sezione *“Esperienze, casi di studio, riflessioni critiche, proposte”* alcuni contributi che espongono buone prassi ed esperienze a partire dal testo di **Andrea Porcarelli** e **Micol Sardella** che rileggono, a partire da un chiaro framework di riferimenti pedagogici, le strategie messe in atto e alcune soluzioni educative e didattiche elaborate presso un istituto scolastico paritario bolognese, sottolineando in particolare le matrici ideali di un'educazione “secondo natura” in ottica personalista e conducendo una riflessione sull'esperienza in grado di enucleare buone prassi, confrontandole anche con l'aiuto di un questionario online da parte dei genitori.

Patrizia Lotti e **Lorenza Orlandini**, ricercatrici INDIRE, nel loro articolo presentano alcune esperienze sviluppate all'interno delle Avanguardie educative, un movimento culturale nato nel 2016 per volontà di Indire e di alcune scuole che avevano da tempo avviato percorsi di innovazione scolastica. In particolare, il contributo descrive alcune pratiche didattiche connesse alla metodologia del *Service Learning* messe in atto dal Liceo “Attilio Bertolucci” di Parma, dall'Istituto Comprensivo “Collodi Marini” di Avezzano e dell'Istituto Superiore “Europa” di Pomigliano d'Arco.

Il lavoro di approfondimento di **Maria Amodeo** e **Ilaria Castelli**, condotto all'interno del laboratorio annesso all'insegnamento di “Psicologia dello sviluppo e dell'educazione” al I anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bergamo, parte dall'osservazione delle esperienze e delle emozioni di bambine e bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni descritte attraverso il disegno. I risultati, di natura esploratoria dato il contesto entro il quale i dati sono stati raccolti, mostrano, tra l'altro, che i bambini hanno ricordi puntuali del periodo pandemico (uso di oggetti stereotipo, come il Virus, la mascherina, lo schermo del pc), fornendo così spazi di riflessione formativa circa l'azione professionale degli insegnanti in condizioni di emergenza e post-emergenza.

Daniela Grazioli presenta poi l'esperienza dell'I.C. Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda (BG) relativa all'attuazione di tre patti territoriali con le

amministrazioni comunali e le associazioni locali, da un lato documentando in maniera puntuale in vari aspetti normativi e organizzativi; dall'altro soffermandosi poi su una rilettura critico-riflessiva. Analogamente anche l'articolo di **Annalisa Bellino** rilegge l'emergenza pandemica vissuta dalle scuole come occasione per intensificare il dialogo interistituzionale e le relazioni con alcuni ambiti sempre più strategici (trasporti, connettività, edilizia, sistema socio-sanitario) per garantire un efficace ambiente di insegnamento/apprendimento.

Monica Marelli e **Lorenzo Castelli** si soffermano invece sul ruolo degli strumenti tecnologici e la loro centralità per gli studenti della scuola primaria, presentando i dati di una prima indagine quantitativa svolta tramite la somministrazione di un questionario anonimo ad un campione di studenti delle classi quarte e quinte di alcuni Istituti comprensivi di due diverse province della Lombardia (Como e Monza Brianza).

Infine, nella sezione "note e commenti" **Paolo Fasce** presenta alcuni possibili miglioramenti per le modalità di valutazione delle prove scritte nelle procedure concorsuali per dirigente scolastico; **Benedetta Toni** espone sinteticamente alcune teorie sulla leadership educativa andando a delineare le caratteristiche più importanti per fronteggiare adeguatamente le sfide del XXI secolo.

Infine, una breve comunicazione riguardante direttamente la nostra rivista. Mentre prosegue il costante lavoro di ampliamento dei collaboratori, sia sotto il profilo del comitato scientifico nazionale e internazionale, sia sotto quello del comitato promotore dei dirigenti scolastici, nei mesi scorsi abbiamo ricevuto comunicazione da parte dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) che, confermando il valore di rivista scientifica per tutta l'area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche), ora ha ammesso "Dirigenti Scuola" tra le riviste scientifiche di "fascia A" per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa). Un riconoscimento che ci impegna ancora di più, proseguendo questo dialogo aperto e *open access* tra mondo accademico e scuola, tra ricercatori, docenti e dirigenti scolastici per immaginare e discutere insieme non solo della scuola che già c'è, ma soprattutto di quella che potrebbe esserci in futuro e che ancora non c'è e per la quale vale la pena ingaggiarsi reciprocamente in un lavoro comune.

STUDI E RICERCHE

Giuseppina D'Addelfio – Martina Albanese³

Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19

Parole chiave: patto di corresponsabilità; dirigenti scolastici; scuola-famiglia, partecipazione; covid-19

Il Patto di corresponsabilità educativa sancisce formalmente l'alleanza educativa tra scuola e famiglia. Tuttavia, oggi il rischio è che il Patto rimanga solo un atto formale. Appare, allora, necessario approfondire il senso e le modalità pratiche della *partnership* scuola-famiglie. Nel fare ciò, il ruolo del Dirigente Scolastico risulta fondamentale per la promozione di una vera e propria *partnership* educativa. Il paper presenta un approfondimento teorico sul tema citato, con riferimento all'attuale crisi pandemica e alcuni risultati preliminari di un'indagine esplorativa svolta durante l'A.S. 2020/2021 con venti dirigenti scolastici di scuole siciliane per comprendere come la relazione è cambiata e quali nuove consapevolezze le due agenzie hanno acquisito dopo il dilagare della pandemia.

Keywords: *Educational Co-responsibility; Headmasters; School-family Relationship; Participation; Covid-19*

The Educational Co-responsibility Pact formally sanctions the educational alliance between school and family. However, today the risk is the Pact will remain only a formal act. Therefore, appears necessary to deepen the meaning and practical modalities of the school-family partnership. In doing this, the role of the headmaster is fundamental for the promotion of a genuine educational partnership. The paper presents a theoretical study on the topic, with reference to the current pandemic crisis and some preliminary results of an exploratory survey carried out during the S.Y. 2020/2021 with 20 school leaders of Sicilian schools to understand how the relationship has changed and what new awareness the two agencies have acquired since the spread of the pandemic.

Introduzione

Come è noto, tra i tanti cambiamenti previsti dal quadro normativo sull'autonomia scolastica a partire dalla Legge n. 59 del 15 marzo 1997, vi è l'introduzione del *Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, menzionato per la prima volta nel DPR n. 235 del 21 novembre 2007.

Parlare di "corresponsabilità" educativa significa andare oltre l'esigenza della semplice "partecipazione assembleare" delle famiglie – introdotta

³ Pur essendo il presente lavoro frutto di comune riflessione, G. D'Addelfio è autrice dei paragrafi 1 e 4, M. Albanese dei paragrafi 2 e 3.

nella legislazione scolastica negli anni Settanta e tradotta in diverse pratiche di coinvolgimento limitato all'informazione da parte della scuola e alla semplice presa d'atto di decisioni già prese da parte dei genitori – ma anche della “cooperazione” tra scuola e famiglia – introdotta dalla Legge n. 59 del 1997 e realizzata con una partecipazione delle famiglie che si limita alla cooperazione sul piano del fare. Infatti, parlare di “corresponsabilità” significa porsi l'obiettivo ambizioso di scommettere su una logica di reale collegialità e di collaborazione partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica.

Oggi in ogni scuola, il *Patto di corresponsabilità educativa*, viene sottoscritto dal Dirigente scolastico e dai genitori all'atto dell'iscrizione dei loro figli. Esso sancisce formalmente l'alleanza educativa: le parti assumono una comune responsabilità e dichiarano di voler condividere regole e percorsi di crescita degli studenti.

Tuttavia, finora il *Patto* è rimasto troppo spesso solo un atto formale: sin dall'inizio ignorato e spesso disatteso dalle famiglie, ma talvolta anche sottostimato da dirigenti e insegnanti. E se spesso questi ultimi hanno lamentato atteggiamenti di delega eccessiva o di invadenza nelle questioni didattiche e hanno cristallizzato l'idea dei genitori come “utenti incompetenti”⁴, sembra che il passaggio dalla situazione in cui i genitori tendevano per lo più a sostenere l'operato della scuola in modo scontato e senza avere un ruolo attivo, a un sempre maggiore desiderio di intervento rispetto all'operato della scuola, sia stato segnato da una mancanza di fiducia nel lavoro di insegnanti e dirigenti⁵.

Così, rispetto alle numerose iniziative già avviate, per promuovere la costruzione di un'alleanza educativa tra scuola e famiglia a livello nazionale e internazionale⁶, è ancora necessario elaborare approcci innovativi e più efficaci per una autentica corresponsabilità. Appare ancora necessario, sebbene siano passati più di dieci anni dalla sua introduzione, approfondire il senso del summenzionato *Patto* e le modalità pratiche della partnership delle famiglie a scuola.

Studi recenti mettono in evidenza non solo la necessità di implementare a tal fine l'attività degli appositi organi di rappresentanza per agevolare la collaborazione educativa tra le varie componenti scolastiche, ma anche di lavorare nella direzione della formazione di insegnanti e dirigenti, nel cui

⁴ P. Cardinali-L. Migliorini, *Scuola e famiglia: costruire alleanze*, Carocci Faber, Roma 2013.

⁵ L. Pati-P. Dusi, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.

⁶ Per citare solo alcuni studi: J.G. Bochaca-N.L. Calvet, *La relación-familia escuela: ¿una cuestión pendiente?*, in *La relación familia-escuela*, Universitat de Lleida 2007, pp. 9-12; M. Kristoffersson, *Parental involvement all the way through local school boards*, in «International Journal about Parents in Education», XXX, 1 (2009), pp. 37-41; M.A. Lawson-T. Alameda-Lawson, *A case study of school-linked, collective parent engagement*, in «American Educational Research Journal», 49, 4 (2012), pp. 651-684.

percorso di studi è quasi totalmente assente lo studio delle relazioni educative familiari⁷, e di avviare «scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche»⁸, quindi innanzitutto nelle scuole che così si aprirebbero, con una precisa intenzionalità pedagogica, al territorio.

Altri studi poi dedicano un'attenzione specifica al ruolo dei dirigenti scolastici, mettendo in luce il ruolo chiave del supporto attivo ed esplicito del Dirigente Scolastico nella promozione non solo di un coinvolgimento pratico-operativo nella vita della scuola, ma una vera e propria *partnership* educativa⁹. Proprio a partire dal lavoro con i dirigenti, appare sempre più chiara «l'esigenza di una relazione educativa efficace e significativa tra l'istituzione scolastica e le famiglie, una relazione in grado di superare la dicotomia tra la delega e l'intrusione e consenta il passaggio dal coinvolgimento semplice alla collaborazione autentica»¹⁰.

Il presente contributo si colloca in quest'ultimo filone di ricerca e mira a presentare in primo luogo un approfondimento teorico sul tema, anche in relazione all'attuale crisi pandemica (par. 1). Inoltre, si presentano alcuni dei primi risultati di un'indagine esplorativa svolta con alcuni dirigenti scolastici di scuole siciliane da cui si sono ricavati interessanti dati qualitativi: non si tratta di dati generalizzabili, ma di emblematici vissuti personali, significati e riflessioni emerse in questo periodo pandemico di forti cambiamenti: (parr. 2 e 3). Infine, si intende tracciare, alla luce di quanto emerso, una riflessione di senso e di metodo per l'educazione contemporanea.

Le riflessioni così presentate verranno svolte in relazione all'attuale crisi pandemica da più parti indicata come occasione propizia per un ripensamento della scuola nei suoi diversi aspetti, ivi incluso il superamento delle resistenze al cambiamento degli operatori scolastici¹¹.

1. Riflessioni sulla *leadership*: la scuola dell'autonomia di fronte alle emergenze educative attuali

Tra i tanti stravolgimenti inattesi che la pandemia Covid-19 ha imposto, molti riguardano direttamente o indirettamente le istituzioni formative e la scuola in particolare. Da marzo, abbiamo assistito a un repentino

⁷ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

⁸ A Bellingreri, *La consegna*, vol. 131, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019.

⁹ J.L. Epstein-S.B. Sheldon, *The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships*, in «Aula abierta», 48, 1, 2019, 31-42.

¹⁰ G. Cappuccio, *Corresponsabilità educativa: dirigenti e genitori a confronto*, in M. Amadini-S. Ferrari-S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensamultimedia, Lecce 2019, pp. 67-74.

¹¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020; M. Castoldi-G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori, Milano 2021.

cambiamento di spazi e tempi della vita scolastica, mentre in modo altrettanto inatteso e repentino cambiavano i tempi della vita familiare. Se oggi la durata della situazione “di emergenza” sta imponendo tanto alle scuole, quanto alle famiglie, di ripensarsi in modo non solo episodico sulla base di queste nuove esigenze, questo tempo può rappresentare anche un’occasione imprevedibile e irripetibile per riscoprire e persino ripensare, su un piano teorico e prassico, la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Mai come nel tempo appena trascorso – grazie all’ausilio dei dispositivi tecnologici – mentre le scuole sono “entrate nelle case” dei propri alunni, le famiglie sono “entrate a scuola”: in questa inedita condivisione di spazi, le une hanno potuto vedere degli altri le difficoltà e i limiti, ma anche gli sforzi, la creatività, la resilienza.

L’intuizione pedagogica di chi scrive – che è da considerarsi ancora embrionale e bisognosa di esser corroborata dalle ricerche in corso e da altre future – è che questo può essere allora un tempo di apprendimento prezioso per tutti gli adulti della comunità scolastica, a patto che si creino spazi di ascolto e condivisione dei vissuti dei diversi soggetti coinvolti¹².

In tale prospettiva, si è scelto – nel contesto di una più ampia ricerca sul campo che sarà descritta nel prossimo paragrafo – di dar voce al punto di vista dei dirigenti come “testimoni privilegiati” dell’esperienza attuale, che proprio in considerazione di essa sono chiamati a una *leadership* davvero e ampiamente *educativa*.

Se infatti consideriamo i più recenti studi sul tema della leadership scolastica, essi evidenziano che abbracciare davvero la logica dell’autonomia scolastica – fondata sui principi del decentramento delle competenze e da un forte spostamento verso le comunità scolastiche di spazi di progettualità e decisionalità – richiede un diverso modo di intendere la figura del “capo di istituto”. In effetti, è proprio alla medesima legge 59/1997, da cui il DPR che ha introdotto il *Patto di Corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, va collegato anche il D. lgs. 165/2001, con il quale la figura del Capo di Istituto, precedentemente articolata nei ruoli di Preside e Direttore didattico, è stata sostituita dalla figura del Dirigente Scolastico, chiamato a svolgere un *coordinamento* non solo dell’attività organizzativa e amministrativa della scuola, ma anche formativa, nell’ottica della valorizzazione delle diverse risorse del territorio¹³. In tal senso, il Dirigente Scolastico non solo è il legale rappresentante dell’istituzione scolastica ma assume un nuovo profilo

¹² Cfr. G. D’Addelfio-M. Vinciguerra, *Nuove opportunità di corresponsabilità educative tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19*, in P. Mulè-C. De Luca, a cura di, *Dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

¹³ A. Paletta, *Improving Students’ Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey*, in «Journal of School Choice», 8, 3 (2004), pp. 381-409.

dirigenziale, di coordinamento e *di indirizzo*: propriamente pedagogico e non più meramente direttivo¹⁴.

Al cuore di questa elaborazione vi è il progressivo approfondirsi dell'idea di una scuola come comunità dove le diverse parti sono impegnate in una continua *alleanza educativa*.

D'altro canto, è noto che da tempo ormai alle funzioni scolastiche più "classiche" - di insegnamento delle abilità e delle conoscenze di base e di cura della socializzazione - se ne sono aggiunte altre che hanno a che fare con uno spostamento dell'asse dell'azione della scuola, verso il processo formativo complessivo dell'alunno e l'acquisizione di competenze di cittadinanza¹⁵. Di conseguenza, se fino a qualche decennio fa il "capo di istituto" era chiamato soprattutto a far rispettare le regole e a mediare solo i rapporti internamente alla scuola (insegnanti, alunni e personale non docente), o al massimo con altre istituzioni del mondo dell'istruzione, oggi la *leadership* del dirigente deve essere più trasversale e la sua azione deve cercare interlocutori e alleati anche fuori dai confini "tradizionali" della scuola.

Il summenzionato il D. lgs. 165/2001 recita, infatti, all'articolo 3 che il Dirigente scolastico

promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni (art. 3).

Oggi, soprattutto alla luce della recente esperienza pandemica, emerge sempre più l'esigenza di una *leadership* scolastica *condivisa e distribuita*, anche con le famiglie.

Appare allora particolarmente interessante per le nostre riflessioni il modello di Auerbach in cui sono delineate quattro immagini o modelli di *leadership* scolastica, idealmente posti in un *continuum* che va da una gestione individualistica del "potere" ad una condivisione di responsabilità davvero comunitaria, partecipativa e relazionale¹⁶. Ne

¹⁴ Cfr. G. Domenici-G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011; A. Carlini, *Strategie di direzione*, in M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 521-570; G. Le Rose-V. Riccardi, *La leadership educativa in Italia nel I e nel II ciclo di istruzione*, in «Pedagogia più Didattica», 1, 2 (2015).

¹⁵ Cfr. P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholè, Brescia 2018.

¹⁶ S. Auerbach, *Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools*, in «School Community Journal», 19, 1, 2009, pp. 9-32.

proponiamo quindi una rilettura anche alla luce dell'attuale situazione pandemica che, come sta diventando sempre più chiaro, sta ridisegnando anche gli spazi dell'educare. Concentreremo in particolare l'attenzione sul "posto" che questi diversi modelli di *leadership* hanno riservato ai genitori.

Alla prima estremità del *continuum* tracciato da Auerbach si trova quella *leadership* che impedisce la *partnership*: al massimo il dirigente ammette la partecipazione formale delle famiglie solo *dall'esterno*, come ratifica di quanto già deciso senza di loro. Infatti, i dirigenti che si lasciano guidare – anche senza una precisa consapevolezza – da questa idea del loro ruolo, sono soprattutto preoccupati del mantenimento dell'ordine: tendono a "proteggere" la "loro" scuola da ogni tipo di influenza e ingerenza esterna. Essi mantengono una visione direttiva della loro funzione dirigenziale (che abbiamo visto non è più presente nella legislazione scolastica) e rimangono arenati in una sorta di *legalismo*, ossia in quello che già diversi anni fa Scurati chiamava un *esasperato dirigismo*: «ossequio formalistico alle regole, di applicazione burocratica, di meccanicità e ed impersonalità relazionale»¹⁷. Alla base vi è un modello di scuola come organizzazione amministrativa molto centralizzata, ma caratterizzata da *legami molto deboli, impersonali*¹⁸. Non è difficile comprendere che questo modello è quello meno adatto a vivere le sfide che la scuola del nostro tempo, come si accennava sopra, deve affrontare, soprattutto in termini di una necessaria apertura al mondo - il che significa innanzitutto al territorio in cui è inserita. Secondo questa tipologia di *leadership* descritta da Auerbach i genitori sono trattati – più o meno esplicitamente – come *estranei* rispetto alla scuola, *intrusi* o problemi che rendono più difficile il lavoro degli "operatori della scuola".

Più avveduta appare allora il secondo modello: la *leadership* che permette una *partnership* formale. In questo caso, attraverso azioni promosse dal dirigente sono istituiti circoscritti momenti di apertura alle famiglie; si tratta di occasioni specifiche in cui si invitano le famiglie a "entrare" – e appunto su invito specifico e circoscritto - a scuola. Al ruolo ancora, sia pure più moderatamente difensivo, si aggiunge il ruolo gestionale-manageriale del dirigente, ancora lontano da un reale ruolo di coordinamento¹⁹. Da un certo punto di vista è paragonabile ad un modello di insegnamento trasmissivo. Infatti, in questo modello, le relazioni sono ancora strutturate gerarchicamente e si continua a ragionare in termini di

¹⁷ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003, p. 184.

¹⁸ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche, ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

¹⁹ Cfr V. Campione, *Dirigenza e nuovo sistema educativo*, in M. Castoldi-M. Pavone (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 25-34.

“potere” che non va ceduto e rimane saldamente ancorato da una sola parte. I dirigenti attori di questa modalità compiono alcuni sforzi, limitati e controllati, per coinvolgere i genitori, i quali però vengono per lo più visti con diffidenza. Così spesso a loro volta con diffidenza o insofferenza accettano l’invito o preferiscono declinarlo. Non si dimentichi che nella comunità scolastica, come in ogni spazio relazionale, le percezioni che l’uno ha dell’altro si influenzano reciprocamente. In ogni caso, nella mente del dirigente prima che nella realtà, le famiglie restano sulla soglia della cooperazione, sollecitate ancora una volta alla sola partecipazione assembleare/formale. Questa seconda tipologia di *leadership* è oggi molto diffusa, soprattutto perché mantiene un’idea di scuola di matrice liberale, ben *chiusa* nei suoi confini, e contrattualistica nei rapporti “con l’esterno” in cui, come si evince da quanto appena descritto, ancora sono collocate le famiglie.

Sembra allora fare ingresso un modello di maggiore consapevolezza pedagogica solo nel terzo dei livelli individuati da Auerbach, quando la *leadership* è per una *partnership* che la studiosa chiama *tradizionale*: il dirigente ricerca con le famiglie una alleanza orientata al miglioramento del rendimento scolastico degli studenti e in tal senso avvia forme di cooperazione sul piano del fare. Questo livello si scorge anche a partire dallo sforzo della dirigenza per migliorare le comunicazioni con le famiglie, ma anche nella promozione di servizi scolastici per le famiglie. Sebbene il coinvolgimento sia più vario, questo approccio rimane ancora centrato sulle idee e le iniziative dei dirigenti o degli insegnanti.

È solo con la quarta modalità di *leadership*, partecipativa e condivisa, che si attiva una logica propriamente comunitaria. È quella che Auerbach chiama proprio *leadership per una autentica partnership*, intesa come un *insieme di alleanze di mutuo rispetto* tra dirigenti, insegnanti, famiglie, e comunità che «danno valore alla costruzione delle relazioni, al dialogo, alla condivisione del potere, come parte di una scuola giusta e socialmente democratica»²⁰. Ovvero – per citare le linee di indirizzo sulla corresponsabilità educativa emanate dal Miur con nota dell’11 novembre 2012 – «la progettazione educativa può concretamente definirsi “partecipata” in quanto i soggetti che cooperano alla sua realizzazione sono coinvolti fin dalla fase iniziale, quando si getta la trama e l’ordito su cui tessere le sequenze dell’itinerario scolastico».

In questo modello le famiglie vengono sin dall’inizio pensate e accolte come risorsa interna e parte integrante, validi interlocutori per la co-

²⁰ S. Auerbach (a cura di), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*, Routledge 2012, p. 734.

costruzione di valori, obiettivi e strumenti educativi. In altri termini: il loro spazio è *precisamente dentro*, e non fuori o ai margini della vita scolastica. Sembra che il tempo che stiamo vivendo chiami in modo particolare a promuovere questo tipo di *leadership* e offra inedite occasioni per avvalorarne le potenzialità educative.

2. L'indagine con i Dirigenti Scolastici

La necessità di un cambio di riflessione ampia sulla *leadership* scolastica emerge in modo particolare dai vissuti e dalle riflessioni di alcuni dirigenti scolastici frutto di una indagine esplorativa avviata all'inizio dello scorso anno scolastico (2020/2021) – ancora segnato dalle molte difficoltà legate alla pandemia.

L'indagine è parte integrante del percorso dottorale dal titolo: «Partnership for training. Parents, teachers, and leaders: the educating community»²¹ che intende indagare il tema della corresponsabilità educativa sondando il punto di vista del docente, dell'insegnante e del dirigente.

Tale indagine ha previsto la costruzione di due questionari strutturati rivolti a genitori e docenti²² e l'uso dell'intervista semi-strutturata con domande stimolo, già validata nel 2018 da Cappuccio e Pedone²³ rivolta ai dirigenti.

Sono stati intervistati 20 dirigenti scolastici di alcuni Istituti Comprensivi della Regione Sicilia.

Le finalità generali dell'indagine possono essere così enunciate: comprendere qual è il punto di vista dei dirigenti scolastici rispetto la corresponsabilità educativa, identificare quali sono le pratiche di corresponsabilità educativa maggiormente diffuse, comprendere se e come la pandemia ha mutato i rapporti scuola-famiglia.

In relazione a quest'ultima finalità gli obiettivi specifici perseguiti sono i seguenti:

- rilevare se e in che modo la diffusione della pandemia da Covid-19 ha mutato la relazione scuola-famiglia;
- identificare quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia e viceversa, quali nuove consapevolezze ha acquisito la famiglia sulla scuola.

²¹ Cfr. M. Albanese, *Partnership for training. Parents, teachers, and leaders: the educating community*, in «Quaderni del Dottorato SIRD», IV (2021), pp. 184-206.

²² Quanto ai risultati di ordine quantitativo relativi ai questionari menzionati è possibile fare riferimento al contributo in corso di pubblicazione *Partnership For Training. Genitori, docenti e dirigenti: la comunità che educa*, nella collana *Quaderni del dottorato Sird 2021*.

²³ G. Cappuccio-F. Pedone, *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*, «Pedagogia Oggi», 16, 2 (2018), pp. 317-340.

Infatti, coerentemente con quanto esplicitato, le domande epistemiche che hanno guidato l'indagine sono:

- in seguito alla diffusione della pandemia da Covid-19 e all'applicazione delle norme anti-contagio, è cambiata la relazione scuola-famiglia? Quali cambiamenti nella relazione scuola-famiglia?
- Quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia? Quali nuove consapevoli ha acquisito la famiglia sulla scuola?

2.1 La metodologia e gli strumenti dell'indagine

La metodologia scelta perché ritenuta adeguata a perseguire le finalità fissate e a fornire, così, una visione complessa ed articolata del fenomeno investigato è stata quella del *Mixed Method*, con particolare riferimento all'*Embedded design*.

La scelta metodologica operata, avendo scelto di approfondire il punto di vista dei dirigenti tramite un'intervista semi-strutturata, inibisce la generalizzabilità dei risultati. In altre parole, è possibile affermare che «i risultati non sono pensati per essere generalizzati, sebbene possano essere suggestivi per ricercatori ed educatori in ambienti simili».

D'altro canto, come detto in premessa e come è coerente con l'epistemologia post-positivistica sottesa a molte ricerche qualitative in campo educativo, tra le finalità di questa indagine non vi era quella di generalizzare, semmai quella di dar voce ai vissuti di specifici contesti educativi per aiutare i soggetti coinvolti alla riflessività e svolgere quella ricognizione dell'esperienza vissuta in prima persona che è essenziale alla riflessione pedagogica. Infatti, è indispensabile guardare ai significati attribuiti agli eventi, ai contesti unici e irripetibili, e all'auto-narrazione per comprenderne le dinamiche e le motivazioni che muovono l'azione complessa dei dirigenti intervistati, soprattutto se consideriamo quanto il periodo temporale che influenza i vissuti è stato inedito, inaspettato e in progressione.

Si abbraccia, così, la prospettiva "micropedagogica" per cui l'esperienza educativa è analizzata a partire da una piccola porzione di esperienza fornita da testimoni privilegiati che permette di raccogliere dei dati, in un'ottica esplorativa, sul complesso intreccio di comportamenti e significati.

L'analisi qualitativa dei dati è condotta tramite l'ausilio del software MaxQDA.

La validità interna della ricerca rimanda ad alcuni indicatori quali: il livello del coinvolgimento sul campo dei testimoni privilegiati; il resoconto tra

pari, l'analisi dei casi negativi e il riscontro delle parti effettuato a seguito della trascrizione delle interviste con tutti i dirigenti coinvolti.

Le interviste sono state registrate e trascritte e le stesse sono state poste al vaglio di un processo di codifica che ha distinto tre diversi codici a cui corrispondono sub-codici specifici, garantendo così l'integrazione di procedure di codifica *top-down* e *bottom-up*.

2.2 L'intervista semi-strutturata

Nel complesso le aree indagate attraverso l'intervista semi-strutturata sono così riassumibili:

- definizione del tema "Corresponsabilità educativa scuola-famiglia";
- organizzazione e progettazione;
- programmi di partnership;
- cambiamenti dovuti alla pandemia.

Quest'ultima area è stata aggiunta in considerazione del perdurare dell'attuale situazione pandemica e di quanto sia ormai inevitabile confrontarsi con l'esperienza di una scuola – prima totalmente, oggi ancora frequentemente - *da casa e a distanza*, in ogni caso segnate da esigenze di *distanziamento* e da regole fino ad un anno fa inimmaginabili. Così si è reso necessario indagare se e in che modo la diffusione della pandemia da Covid-19 ha mutato la relazione scuola-famiglia, in particolare cercando di identificare quali nuove consapevolezza, dal punto di vista dei dirigenti intervistati, ha acquisito la scuola sulla famiglia e, viceversa, quali nuove consapevolezza ha acquisito la famiglia sulla scuola.

I dirigenti sono stati contattati via e-mail e coloro che hanno dato la loro disponibilità hanno svolto l'intervista in modalità telematica (attraverso l'utilizzo di piattaforme virtuali che offrono la possibilità di effettuare delle *video-call* come Zoom e Meet), considerate le difficoltà che le organizzazioni scolastiche stanno vivendo e la reticenza di chi le rappresenta nell'accogliere nelle sedi scolastiche persone esterne all'organizzazione scolastica stessa. Pertanto, si tratta di un campione non probabilistico di convenienza (*snowball sampling*).

I destinatari che si sono sottoposti alla somministrazione dell'intervista semi-strutturata sono 20. L'indagine è tuttora in corso, si prevede di raggiungere un campione di convenienza formato almeno da 30 dirigenti scolastici.

Come si evince dal Grafico a dispersione, i dirigenti finora intervistati hanno un'età media di 50 anni (Cfr. graf. 1).

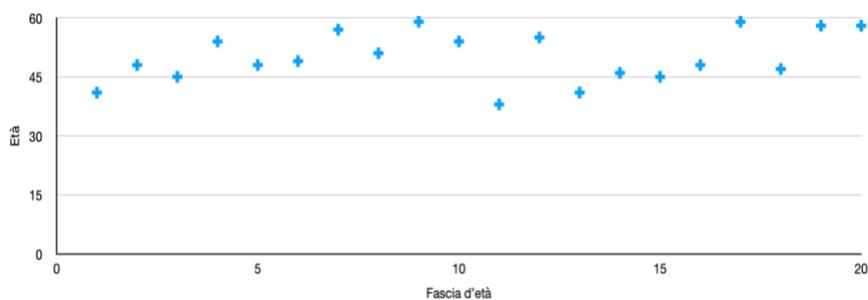


Grafico 1: “Età del campione intervistato”.

Quanto al genere, il grafico ad anello di seguito esposto, mostra una prevalenza di dirigenti intervistati appartenenti al genere femminile coincidente con l’80% del campione complessivo (Cfr.: Grafico 2).

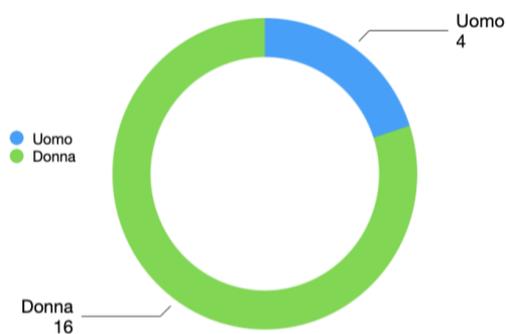


Grafico 2: “Genere del campione intervistato”.

I territori d’azione delle organizzazioni scolastiche coinvolte riguardano le seguenti province: Palermo, Catania, Agrigento, Siracusa ed Enna.

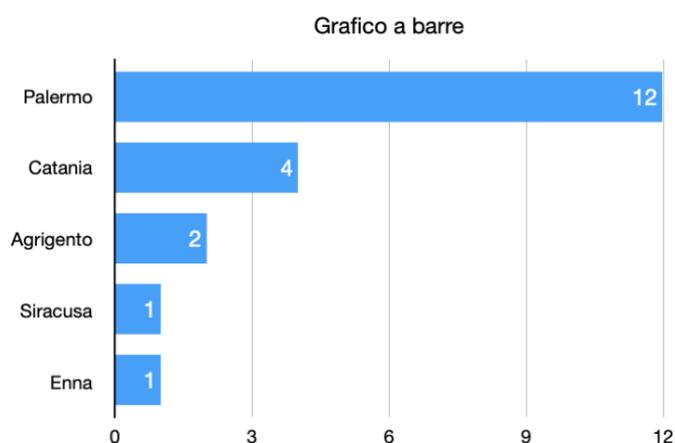


Grafico 3: "Province di riferimento degli intervistati".

3. L'analisi dei primi risultati sui cambiamenti legati alla pandemia

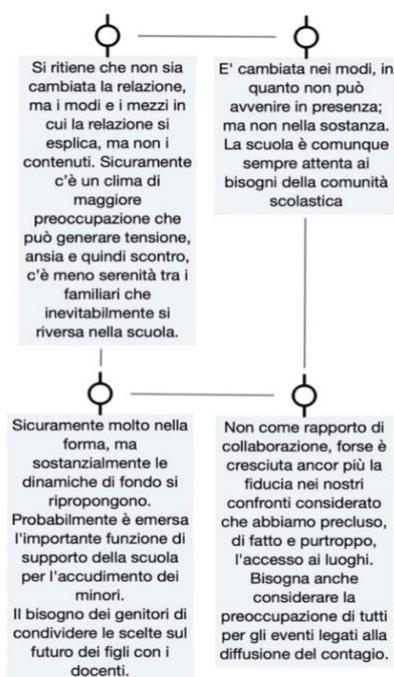
Concentriamo allora la nostra attenzione sull'ultima area di indagine. Le domande di ricerca poste a tal riguardo ai dirigenti sono state le seguenti:

- In seguito alla diffusione della pandemia da Covid-19 e all'applicazione delle norme anti-contagio, è cambiata la relazione scuola-famiglia? Quali cambiamenti nella relazione scuola-famiglia?
- Quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia?

Il modello dei codici sviluppato ha permesso la distinzione di tre sub-codici che al loro interno sono accumulati da un'assonanza di pensiero retrostante. Infatti, un gruppo di intervistati ritiene che la relazione scuola-famiglia non sia affatto cambiata; un altro gruppo, la cui distribuzione è la più consistente, ritiene che la relazione sia fortemente cambiata in positivo; infine, un terzo gruppo, ritiene che la relazione scuola-famiglia sia cambiata in negativo.

Analizzando il *Network 1* è possibile notare che i dirigenti che rientrano in questa codifica ritengono che non sia la relazione a cambiare, piuttosto i mezzi attraverso cui la relazione si esplica. Ci limitiamo qui ad osservare che si tratta di una visione forse semplicistica e ingenua delle relazioni, che non è minimamente consapevole dell'impatto che le nuove tecnologie comunque hanno

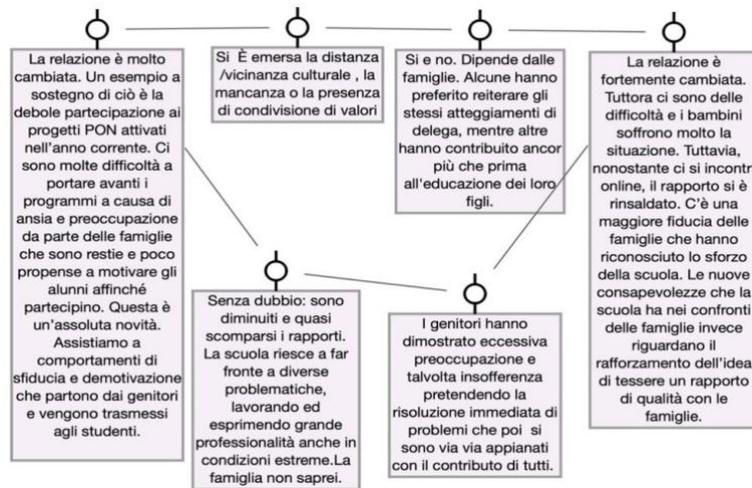
sul nostro modo di relazionarci, di dialogare e persino di pensare e di imparare, quindi di educare²⁴.



Network 1: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia NON è cambiata”.

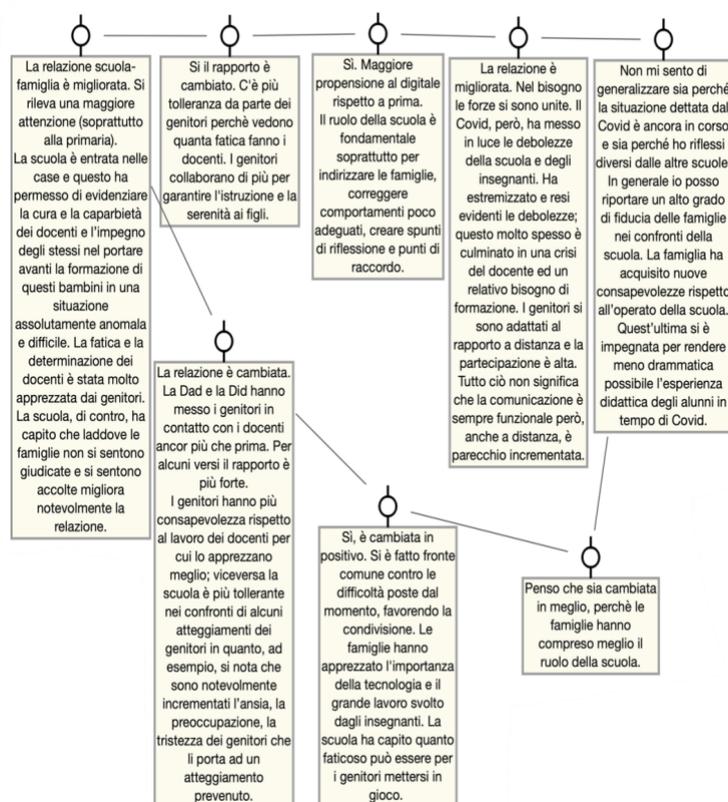
Diverse appaiono le posizioni condensate nel Network 2, poiché in esso i dirigenti convergono nel ritenere che la relazione scuola-famiglia sia cambiata dopo la diffusione della pandemia in negativo. Pertanto, si nota un’exasperazione di alcune criticità. Si tratta delle criticità, come si diceva in apertura, riscontrate e lamentate da insegnanti e dirigenti da tempo, quindi ben prima della pandemia: la debole partecipazione, la mancanza di valori condivisi, l’atteggiamento delegante.

²⁴ A. Aviram-D. Talmi, *L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione*, in «Italian Journal of Educational Technology», 14, 2 (2006); A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza da scuola*, La Scuola Brescia 2014; C. Rivoltella, *Media education*, La Scuola, Brescia 2017.



Network 2: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia è cambiata in NEGATIVO”.

Tutt'altre posizioni sono contenute nel terzo ed ultimo Network (Network 3), il quale mette in relazione le affermazioni che convergono nel ritenere che relazione scuola-famiglia sia cambiata dopo la diffusione della pandemia in positivo. È possibile riassumere questo sub-codice affermando che i dirigenti hanno notato che nella difficoltà vissuta a causa della pandemia si è fatto fronte comune e i rapporti sono migliorati, proprio perché “la scuola è entrata nelle case” e il suo sforzo è stato apprezzato dai genitori, che sono apparsi più motivati a collaborare e hanno manifestato nuova fiducia nei confronti della scuola.



Network 3: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia è cambiata in POSITIVO”.

Spostando l’attenzione verso l’analisi qualitativa delle altre due domande di ricerca (Quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia? Quali nuove consapevolezze ha acquisito la famiglia sulla scuola?) è possibile affermare che: molti dirigenti ritengono che la famiglia abbia capito maggiormente la fatica che i docenti fanno per garantire la formazione degli alunni; pertanto, hanno apprezzato la caparbieta e la determinazione degli stessi. I dirigenti hanno riportato anche un incremento della tolleranza da parte delle famiglie. Ed infine, è altrettanto degno di nota la comprensione dell’importanza degli ausili tecnologici e la necessita di formarsi in questo campo. A sostegno di ciò è possibile riportare alcune testimonianze dirette tratte dalle trascrizioni delle interviste: «la fatica e la determinazione dei docenti è stata molto apprezzata dai genitori»; «i genitori hanno più consapevolezza rispetto al lavoro dei

docenti per cui lo apprezzano meglio»; «le famiglie hanno apprezzato l'importanza della tecnologia e il grande lavoro svolto dagli insegnanti»; «le famiglie hanno compreso meglio il ruolo della scuola».

Di contro, altri dirigenti hanno avuto difficoltà a rispondere a questa domanda-stimolo in esame; difficoltà riconducibile da un lato ad una scarsa opera autoriflessiva sulle dinamiche innescate dalla pandemia, ma dall'altro ad una continua ed esasperata difficoltà relazionale tra le due agenzie educative. Così, alcuni intervistati hanno ad esempio affermato: «non saprei che genere di consapevolezze nuove ha acquisito la famiglia»; «assistiamo solo a comportamenti di sfiducia e demotivazione».

Altrettante riflessioni significative sono venute fuori quando si è chiesto ai dirigenti di esplicitare quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia. A tal proposito è possibile affermare che dal punto di vista dei dirigenti intervistati, le loro scuole hanno compreso la resistenza dei genitori nel mettersi in gioco e l'incremento d'ansia e preoccupazione; di conseguenza hanno risposto offrendosi da contenitore delle stesse, risultando dunque più tolleranti. Ed ancora, nell'ottica dei loro dirigenti le scuole hanno compreso che l'atteggiamento giudicante deve essere messo da parte per accogliere i genitori con le loro debolezze e imperfezioni. Infine, è emersa la necessità di tessere alleanze significative con i genitori; posizione peraltro confermata dall'analisi comparata con le posizioni che ritengo che laddove l'alleanza non si è rivelata significativa la relazione scuola-famiglia è peggiorata. A sostegno di quanto affermato si riportano nuovamente alcune testimonianze dirette: «la scuola ha capito quanto faticoso può essere per i genitori mettersi in gioco»; «la scuola è più tollerante nei confronti di alcuni atteggiamenti dei genitori»; «laddove le famiglie non si sentono giudicate e si sentono accolte migliora notevolmente la relazione»; «rafforzamento dell'idea di tessere alleanze significative con le famiglie».

L'indagine svolta rappresenta un primo tentativo di approfondire una tematica complessa e in continua definizione. Pertanto, si auspica di tornare a riflettere insieme ai dirigenti scolastici al fine di approfondire tali risultati parziali. Si ipotizza di svolgere, durante l'A.S. 2021/2022, ulteriori interviste che possano fungere da supporto alla promozione futura di un intervento formativo integrato, ragionato e calibrato sulle nuove consapevolezze che la crisi pandemica ha comportato.

4. Verso nuove forme di alleanze

È certamente ancora troppo presto per articolare una riflessione pedagogica compiuta sull'attuale situazione pandemica e sulle sue conseguenze sulla vita scolastica nel suo complesso. Tuttavia, la riconsiderazione degli studi sulla *leadership* del dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia alla luce di quanto riusciamo in questo momento a comprendere dell'impatto delle diverse crisi – sanitarie, economiche, sociali e anche educative – sulla scuola e segnatamente sulla corresponsabilità educativa con le famiglie, grazie alla prospettiva dei dirigenti stessi, lascia scorgere alcuni aspetti di rilevante interesse per future ricerche e per progettare nel prossimo futuro interventi educativi con razionalità pedagogica adeguata.

Certamente, la pandemia ha reso particolarmente evidente che quando la *leadership* scolastica è *partecipativa*, cioè *distribuita e condivisa*, non solo è più efficace ma è autenticamente educativa²⁵, per tutti i soggetti dell'organizzazione. Giova ricordare che oggi le finalità di una scuola che voglia essere davvero “comunità educante” certamente includono il miglioramento dei risultati scolastici, ma si esauriscono in esso. Semmai la finalità più ampia è il *successo formativo* degli alunni – in tutta la complessità dei suoi significati – e quindi la loro crescita personale.

Non solo: una scuola come comunità ha, per così dire, “a cuore” la crescita e la formazione anche degli adulti coinvolti, quindi non solo dei genitori, ma anche degli insegnanti e dei dirigenti stessi. In altri termini: una *leadership* partecipativa è *habitat* fertile per una corresponsabilità educativa tra scuole famiglie e territori; pertanto, non va perseguita solo perché è effettivamente funzionale ad un miglioramento degli esiti di apprendimento, ma innanzitutto come prezioso *bene relazionale* per una scuola davvero inclusiva.

Da questo punto di vista, la metodologia di indagine scelta dice qualcosa di essenziale della necessità di formazione all'interno della scuola. Le ricerche di tipo qualitativo appaiono infatti come preziose occasioni di ricerca-formazione²⁶. Questo costrutto pedagogico, particolarmente adeguato al lavoro con le scuole, si ispira a quello ben più noto della ricerca-azione e si specifica come un approccio che intreccia la dimensione della ricerca e dell'intervento a carattere formativo come leva

²⁵ D. Cooper, *Effective safety leadership: Understanding types & styles that improve safety performance*, in «Professional Safety», 60, 02 (2015), pp. 49-53.

²⁶ R. Asquini, *La Ricerca - Formazione: Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018.

fondamentale per trasformare le pratiche. Infatti, una ricerca-formazione pone al centro del lavoro la collaborazione tra ricercatori e attori della scuola e la co-costruzione del sapere: i soggetti coinvolti vengono valorizzati e imparano a percepirsi come co-ricercatori competenti. Vengono così sviluppare competenze di partecipazione, intese come elementi cruciali di una cittadinanza davvero democratica, inclusiva e solidale.

Tutto ciò risulta oggi fondamentale per ripensare la corresponsabilità educativa e (almeno provare a) rispondere alle sfide educative emergenti nell'attuale situazione. Infatti, lavorare sulle relazioni e sul reciproco riconoscimento, permetterà di rafforzare i legami virtuosi tra la scuola, le famiglie e il territorio.

Pertanto, i vissuti dei soggetti direttamente coinvolti che meritano di essere espressi, condivisi e diventare oggetto di riflessione: in questo caso dirigenti, ma anche insegnanti, genitori e (compatibilmente con l'età) alunni stessi. E sarà importante mettere a confronto le espressioni di questi vissuti, dando ai protagonisti occasioni formative per condividerli, anche per il fatto che – come spesso la riflessione pedagogica sui tentativi di costruzione della corresponsabilità tra scuola e famiglia ha evidenziato – spesso l'ostacolo nascosto alla collaborazione è intendere con lo stesso vocabolo, realtà, valori e strategie educative tra loro molto diverse²⁷. Pertanto, nel fare spazio ai vissuti degli adulti della comunità scolastica – siano essi genitori, insegnanti o dirigenti – è necessario nella prospettiva dell'educazione aiutare ciascuno a mettere tra parentesi i molti *dati per scontato*²⁸, che creano delle vere e proprie barriere tra educatori/insegnanti e genitori. In questa chiave sarà possibile riempire di significato determinato quelle “pratiche riflessive” di cui da tempo si parla come ingrediente essenziale delle professionalità educative²⁹.

L'indagine finora condotta ha iniziato a mostrare difficoltà vissute tanto dai dirigenti scolastici, che si trovano a dover equilibrare ruolo legale e ruolo pedagogico, quanto dei docenti e dei genitori: talvolta hanno fatto fronte comune per fornire risposte adeguate in favore dei figli/alunni, ma in altri casi hanno esasperato le difficoltà relazionali preesistenti tra le due agenzie educative.

Alcuni dirigenti parlano poi di una sfiducia percepita all'interno della famiglia e si può ipotizzare che questo sia un portato specifico della situazione pandemica. Infatti, la sfiducia di cui parlano i dirigenti

²⁷ Cfr. L. Pati-P. Dusi (a cura di), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia 2008.

²⁸ Cfr. A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale* [1932], Il Mulino, Bologna 1974.

²⁹ L. Fabbri-M. Striano-C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.

intervistati non sembra essere legata direttamente alla scuola. Emerge piuttosto come tratto del nostro tempo in cui si possono scorgere bisogni educativi specifici. Va rilanciata innanzitutto all'interno di relazioni comunitarie significative – e innanzitutto nella vita scolastica – proprio la fiducia come capacità di “scommettere sulle capacità dell'altro”, anticipandone quasi le competenze possibili con una percepibile stima. Dare fiducia, significa infatti dare credito e, come è noto agli studiosi di pedagogia e di didattica, sentirsi preceduti dalla stima dell'altro è un potente attivatore di potenzialità inesprese.

La logica sottesa al *patto di corresponsabilità educativa*, infatti, non è infatti la logica contrattualistica della complementarità, secondo cui scuola e famiglia sarebbero come due entità ben distinte e separate, con precisi confini, che cercano di integrarsi per giustapposizione. La logica della reciprocità dice qualcosa di diverso: dice che ciascuno si definisce e sempre si ri-definisce grazie all'altro e che le due parti non solo hanno lo stesso obiettivo – che potrebbero conseguire anche ciascuna indipendentemente e/o contro l'altra – ma hanno un obiettivo in comune, che solo insieme e alleandosi possono raggiungere.

Come un progressivo procedere verso la logica della reciprocità può essere letto allora l'itinerario tracciato da Auerbach fino alla *leadership* per l'autentica *partnership*. Essa supera l'idea che i genitori sono utenti incompetenti perché, più in profondità, non li considera proprio né *utenti*, né *clienti*,³⁰ superando ogni logica contrattualistica.

All'estremo opposto del modello amministrativo gerarchico da cui Auerbach parte, qui la scuola non è più pensata come società che deve garantire utilità, sul modello liberale, ma appunto come “comunità partecipativa”, come spazio di apprendimento ed *empowerment* reciproco, secondo una logica relazionale che non solo permetterà di rispondere al meglio agli odierni bisogni formativi (e non solo didattici) degli alunni/figli, ma anche di perseguire obiettivi più ampi di democrazia e di giustizia. E sebbene l'idea di scuola come comunità educante non sia affatto nuova, promuoverla in tal modo e in questo tempo significa lavorare per un nuovo paradigma di scuola. E forse anche di società.

³⁰ J.P. Pourtois-H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Editions Mardaga 2007.

Bibliografia

- Albanese M., *Partnership for training. Parents, teachers, and leaders: the educating community*, in «Quaderni del Dottorato SIRD», IV (2021), pp. 184-206.
- Auerbach S. (a cura di), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*, Routledge, Londra 2012, p. 734.
- Auerbach S., *Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools*, in «School Community Journal», 19, 1 (2009), pp. 9-32.
- Aviram A. - Talmi D., *L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione*, in «Italian Journal of Educational Technology», 14, 2 (2006), p. 30.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Bellingreri A., *La consegna*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019.
- Bertagna G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche, ordinamentali*, in G. Bertagna - S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.
- Bochaca J.G. - Calvet N.L., *La relación-familia escuela: ¿una cuestión pendiente?*, in *La relación familia-escuela*, Universitat de Lleida 2007, pp. 9-12.
- Campione V., *Dirigenza e nuovo sistema educativo*, in M. Castoldi-M. Pavone (a cura di), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 25-34.
- Cappuccio G. - F. Pedone, *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*, in «Pedagogia Oggi», 16, 2 (2018), pp. 317-340.
- Cappuccio G., *Corresponsabilità educativa: dirigenti e genitori a confronto*, in M. Amadini - S. Ferrari - S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa Soggetti, compiti e strategie*, Pensamultimedia, Lecce 2019, pp. 67-74.
- Carlini A., *Strategie di direzione*, in M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 521-570.
- Castoldi M. - Chiosso G., *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori, Milano 2021.
- Cooper D., *Effective safety leadership: Understanding types & styles that improve safety performance*, in «Professional Safety», 60, 02 (2015), pp. 49-53.
- Creswell J.W. - Clark V.P.L., *Designing and conducting mixed methods research*, Sage publications, New York 2017
- D'Addelfio G. - Vinciguerra M., *Nuove opportunità di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19*, in P. Mulè - C. De Luca (a cura di), *Dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Dalkey N. - Helmer O., *An experimental application of the Delphi method to the use of experts*, in «Management science», 9, 3 (1963), pp. 458-467.

- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Domenici G., Moretti G. (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011.
- Epstein J.L. - Sheldon S.B., *The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships*, in «Aula abierta», 48, 1 (2019), pp. 31-42.
- Fabbri L. - Striano M. - Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Kristoffersson M., *Parental involvement all the way through local school boards*, in «International Journal about Parents in Education», XXX, 1 (2009), pp. 37-41.
- La Marca A., *Competenza digitale e saggezza a scuola*, La Scuola Brescia 2014.
- Lawson M.A. - Alameda-Lawson T., *A case study of school-linked, collective parent engagement*, in «American Educational Research Journal», 49, 4 (2012), pp. 651-684.
- Le Rose G. - Riccardi V., *La leadership educativa in Italia nel I e nel II ciclo di istruzione*, in «Pedagogia più Didattica», 1, 2 (2015).
- Lincoln Y.S. - Guba E.G., *Naturalistic inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills 1985.
- Paletta A., *Improving Students' Learning Through School Autonomy: Evidence From the International Civic and Citizenship Survey*, in «Journal of School Choice», 8, 3 (2004), pp. 381-409.
- Pati L. - Dusi P. (a cura di), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia 2008.
- Pati L. - Dusi P., *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Pourtois J.P. - Desmet H., *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Editions Mardaga 2007.
- Rivoltella C., *Media education*, La Scuola, Brescia 2017.
- Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale [1932]*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003.
- Triani P., *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.

Angela Arsena*

**Il patto educativo nelle dinamiche della DAD: un'opportunità
per la responsabilità genitoriale?**

Parole chiave: relazionalità; ermeneutica pedagogica; e-learning; genitorialità; ambienti di apprendimento online

La pandemia ha convertito il gesto didattico e relazionale nella forma digitale, all'interno del quale la dinamica lineare del contenitore/aula come luogo circoscritto nello spazio/tempo del qui ed ora è stata curvata sulla realtà curva dell'aula virtuale che di fatto entra in casa degli studenti e delle studentesse. Questa perforazione spazio/temporale che la didattica digitale consente ha fatto sì che la realtà scolastica potesse essere esperita come un luogo aperto e accessibile anche allo sguardo del genitore che virtualmente ha avuto modo di entrare in esso. In alcuni casi l'inedito circolo ermeneutico/relazionale, comunicativo e digitale, costituito da genitori, insegnanti e studenti senza soluzione di continuità, ha prodotto qualche cortocircuito, eppure esso può essere inteso come opportunità o dono inaspettato offertoci dall'emergenza sanitaria. In questo articolo si discutono le condizioni relazionali, educative, filosofiche e infine emotive che consentono alla realtà digitale di nuovo conio di rafforzare il patto educativo tra genitori e insegnanti per un'alleanza duratura e fertile e che sappia far tesoro della realtà della DAD vissuta e sperimentata, ipotizzando scenari teorici nei quali collocare le coordinate di una convivenza digitale aperta.

Keywords: relationality; pedagogical hermeneutics; e-learning; parenting; online learning environments

The pandemics has turned the relational and didactic teaching practice into a digital form, where the linear dynamics of the container/classroom intended as a place delimited within the space/time of here and now has been bended on the curved reality of the virtual classroom which, in the practice, pours into the students' homes. This space/temporal tunneling allowed by online teaching has turned the scholastic reality into an open space, accessible also to the parents' gaze who have been virtually allowed to enter it. In some instances, the previously unknown hermeneutic/relational, communicative, digital circuit made by a continuum of parents, teachers and students, has shorted. Yet this situation may be intended as an opportunity or as an unexpected gift brought to us by the sanitary emergency. This paper discusses the relational, educational, philosophical, and finally emotive conditions that allow the newly-minted digital reality to strengthen the educative covenant between parents and teachers for a fertile and long-lasting alliance that may treasure the actual experience and familiarity with the DAD, hypothesizing theoretical scenarios where we could place the coordinates of an open digital cohabitation.

* Assegnista di ricerca Università degli Studi di Foggia, Dipartimento di Scienze Umane.

Introduzione

Si è scritto molto sulla cultura dell'innovazione e sull'impatto delle tecnologie della comunicazione che irrompono nella quotidianità con effetti non sempre governabili sull'educazione. Si è scritto molto e molto si è riflettuto sulle valenze educative e sulle urgenze pedagogiche che l'innovazione richiama e prospetta pur senza aver forse ancora compiutamente valutato la suggestione o forse persino la sorpresa per il potere straordinario di questi nuovi media, la loro capacità pervasiva sino al limite della imprevedibilità, a fronte della quale spesso resta un confuso sentimento di fuga talvolta commisto alla rassegnata capitolazione o, peggio, all'improvvisazione. L'e-learning, come esperienza didattica, è sempre esposta al rischio dell'entusiasmo acritico o, all'opposto, del rifiuto altrettanto fermo e pressoché dogmatico. Ma non si può sfuggire al dilemma a proposito dell'uso didattico delle tecnologie e in particolare sulle questioni che riguardano l'insegnamento on line ed è davvero difficile fuggire le perplessità e sciogliere i dubbi. Quando ci si accosta all'e-learning, come per ogni aspetto dell'agire didattico (non meno che per tante questioni dell'agire sociale e politico) la domanda primaria, l'interrogativo da cui partire è sempre un "perché". I primi ragionamenti da svolgere sono riflessioni sulla conoscenza e sull'essere, in una prospettiva d'analisi che punti al sapere e traguardi il futuro.

Nella direzione di un orizzonte interrogativo causale, intessuto dal legame modale, dunque, si muoverà dal punto di vista metodologico questo studio.

Dinanzi ad una macchina, infatti, così come dinanzi al mondo complesso della rete, la sorpresa spinge a considerare l'efficienza e gli esiti, nella prospettiva di un risultato e in vista di un target. Ma se non si riesce a stabilire un ponte, anzi, un'intesa o uno scambio integrativo fra questi due piani che sono il sapere e il futuro, è davvero difficile padroneggiare la tecnologia e ci si preclude ogni possibile efficace partecipazione e *cum-partecipazione*. Si potrà anche operare nell'e-learning, ma non ci si saprà giovare dell'e-learning. Quando ci si appresta a progettare l'e-learning, quando si riflette su che cosa voglia dire insegnare una disciplina attraverso le formule dell'e-learning e soprattutto quando ci si impegna a specificare quali valenze educative promuovere, allora, ineluttabilmente, occorre determinare le possibili interferenze fra i due piani di cui sopra. Anche nella didattica on line, l'educativo infatti va oltre il didattico e però si lega al didattico e lo valorizza e lo potenzia.

Ora, l'emergenza sanitaria ci ha posto dinanzi ad una traduzione ermeneutica e pratica dell'e-learning che ha richiesto tempi di attuazione

brevissimi e immediati. Questa traduzione ha assunto, come accade spesso nella scuola italiana, la postura dell'acronimo DAD, ovvero Didattica a Distanza che non è solo una postura linguistica ma, si osa dire, esistenziale: nel bisogno di abbreviare lo spazio della parola, dell'interazione e del *logos*, vi è forse implicito anche il bisogno di abbreviare i tempi di reazione, probabilmente a causa delle dinamiche emergenziali. Si sa: la scuola italiana negli ultimi cinquanta anni ha saputo sempre, a dispetto della tradizione (e talvolta del pregiudizio) che la vuole elefantiaca, mutare e mutarsi in senso fenomenico e nella nomenclatura abbastanza rapidamente e repentinamente.

Allora, se la DAD è la traduzione cronologicamente ultima e immediata del mondo educativo e pedagogico più ampio e più vasto dell'e-learning, e se entrambi appartengono al mondo della relazionalità digitale, è necessario sottolineare preliminarmente due cose: la prima è che le strade della comunicazione sono diventate strade e autostrade attraversate dalla dimensione *onlife*¹ (strade dove non solo si disegna e si dipana la trama del gesto comunicativo *tout-court*, ma anche la trama del gesto educativo, e dove si svolge buona parte della relazionalità), e la seconda è che la problematica della didattica e dell'insegnamento è problematica ermeneutica nel momento in cui definiamo la comprensione e l'apprendimento come provocazioni esistenziali situate in un preciso contesto spazio-temporale. Esse acquisiscono l'iniziativa dei soggetti coinvolti per far convergere risorse, iniziative e intelligenza verso una traduzione della realtà, del mondo e di se stessi il più possibile autentica. Se è vero questo, allora è vero anche che oggi assistiamo ad un'interessante sovrapposizione tra la reticolosità della comunicazione virtuale e la reticolosità della relazionalità umana e contemporanea: questa sovrapposizione di piani e di trame è fenomenologicamente evidente proprio nel passaggio dall'insegnamento frontale a quello reticolare-digitale che ha accompagnato la nostra recente emergenza sanitaria, con effetti visibili nella relazionalità d'aula e sul paradigma didattico ed educativo. Dalla comunicazione orale e frontale che prevede infatti una condivisione rettilinea dello stesso spazio/tempo ed una condivisione della stessa trama educativa e comunicativa, la DAD ci ha fatalmente traghettato e condotto verso una didattica in situazione completamente diversa e caratterizzata da contorni relazionali e didattici labirintici, dove la lezione soggettivizza lo spazio e il tempo in una proliferazione di rapporti più o meno liquidi, più o meno fluidi.

In queste condizioni a contorno inusuali e inaspettate, è mutata la prossemica e la prospettiva relazionale; i rapporti tra docenti e classe

¹ L. Floridi, *The onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era*, Springer, Oxford 2014.

sono stati inesorabilmente decostruiti² e, soprattutto, la DAD ha fatto sì che sulla scena didattica apparissero i genitori da remoto, sia come spettatori e sia, talvolta, come soggetti attivi, in un *ménage* educativo oltremodo nuovo e inusitato che ha visto il triangolo didattico, composto tradizionalmente dai tre vertici docente-discenti-disciplina³, allargarsi e accogliere il nuovo vertice costituito dai genitori che, sia per motivi logistici e sia per necessità dovute alla compressione dello spazio casalingo, sicuramente affollato durante i lockdown, inevitabilmente si sono affacciati sulla scena didattica, condizionandola, perturbandola, talvolta arricchendola. Questa nuova configurazione dialogica e questo nuovo poligono educativo quadrangolo pone non poche questioni riconducibili alla scienza dell'educazione, della didattica e della relazionalità, che non possono essere eluse o rimandate e che, anzi, esigono una risposta e un ripensamento del patto educativo tra genitori e scuola perché la realtà virtuale ci pone dinanzi ad un vero e proprio cambiamento d'epoca.

1. Didattica online e relazionalità: uno sguardo oltre i documenti

È vero che scuola e famiglia sono le più importanti agenzie educative⁴ ed è vero anche che esse tendono da sempre ad operare autonomamente⁵: la creazione di un'interfaccia (reale o virtuale) o di uno spazio aperto e costruttivo tra famiglia e scuola appaiono infatti come approcci relativamente recenti e che richiedono ad entrambe le agenzie educative non poco sforzo⁶.

In questa direzione, quindi, il patto di corresponsabilità, elaborato dal MIUR nel 2007⁷ e nel quale vengono convertiti in principi guida e in direzioni pratiche ed operative i punti nevralgici e imprescindibili di una inequivoca relazione tra scuola-alunni-famiglia, ha richiesto in alcuni casi una rielaborazione ed un aggiornamento in occasione della pandemia.

Questi aggiustamenti e queste integrazioni hanno coinvolto esplicitamente i richiami ai nuovi sistemi di sicurezza degli ambienti e ai protocolli di emergenza sanitaria, e hanno riguardato l'impegno specifico di tutti gli attori scolastici a mettere in pratica tempestivamente le diverse

² M.C. Castaldi, *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*, in «Formazione & Insegnamento», n. 2, 2021.

³ E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 2013, p. 144.

⁴ M.C. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, *Scuola famiglia tra continuità e cambiamenti*, Franco Angeli, Milano 2010.

⁵ P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia*, Carocci, Roma 2013, p. 86.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Dpr. 235/2007 e Nota Ministeriale MIUR 31/07/2008. Per una disamina: S. Ordine, *Il ruolo della famiglia nel processo educativo*, Armando, Roma 2010, p. 42.

norme indicate di volta in volta dal Ministero della Salute o dell'Istruzione⁸.

Esiste tuttavia un'area molto vasta e a tratti ancora inesplorata e che corrisponde alla dimensione aperta, liquida e fluida che caratterizza la convivenza online tra genitori, studenti e docenti, non solo nelle more della DAD ma in tutti i contesti e le occasioni durante le quali si mettono in atto tecniche di apprendimento online: raramente questa vasta area viene esplorata ed attraversata con lungimiranza pedagogica ed educativa, sia nei documenti e sia anche al di là dei documenti. Questi ultimi sono senz'altro necessari ma non sufficienti: il patto di corresponsabilità che chiama genitori, scuola e alunni al dovere di sottoscrivere un impegno reciproco nel mettere in atto i valori fondanti dell'istruzione e dell'istituzione nella quale convivono, ad esempio, è una pratica importante che costruisce il buon clima e la buona gestione pratico-etica, ma la relazionalità è qualcosa che va al di là della norma o del patto.

La relazionalità investe la questione più stratificata, reticolare e più complessa che è l'alleanza, ovvero la dimensione teoretica, civica, educativa e persino politica entro la quale ogni interlocutore coinvolto ha un ruolo attivo e propositivo e non solo di mera fruizione. La differenza tra patto ed alleanza non è specioso *distinguo* linguistico e/o concettuale bensì ermeneutico e pedagogico: non a caso, la sapienza biblica (e la riflessione teorica e filosofica ad essa ancorata⁹), risolve la dicotomia tra la contingenza del patto (il suo carattere normativo e contrattuale, il suo essere fortemente radicato nel qui ed ora della contingenza e il suo essere potenzialmente ridefinibile e perfettibile, persino revocabile) e la vasta area relazionale e semantica dell'alleanza, con l'espressione "patto di alleanza¹⁰", laddove il genitivo è oggettivo e soggettivo al contempo e dove si esplica la consapevolezza che il patto può esistere indefinitamente solo e se esso è riferibile ad un'alleanza come promessa, come orizzonte, come impegno, come universo orientativo più ampio.

La giustificazione di un patto nella cornice relazionale e fiduciaria, si direbbe, di un'alleanza più vasta è dunque giustificazione teoretica ma anche pratica (qui intesa alla maniera kantiana, e dunque etica): come scrive Lévinas essa consente «un'apertura nell'apertura¹¹». E dunque consente l'accoglienza, l'inclusione e il dialogo nelle loro accezioni più autentiche.

⁸ V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, RomaTrePress, Roma 2021.

⁹ H.U. von Balthasar, *Nuovo patto*, Jaca Book, Milano 1977, pp. 420-422.

¹⁰ J. Salguero, *Relazione tra l'antica e la nuova Alleanza*, in «*Angelicum*», Vol. 60, n. 2 (1983), pp. 165-189.

¹¹ E. Lévinas, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, Paris 1949, p. 223 e 271.

Inserire il patto di corresponsabilità tra genitori e scuola in questa cornice più vasta (che smuove e muove i documenti e i numeri di protocollo, senz'altro, ma trascina con sé anche e soprattutto la dimensione dialogica) significa, ad esempio, attraversare la comunità educante con consapevolezza pedagogica (e non solo amministrativo-burocratica) e superare la polarità oppositiva che spesso viene a crearsi nella percezione dei genitori quando essi sono chiamati di *default* alla sottoscrizione di un patto al quale, fondamentalmente, non hanno contribuito al momento della stesura. Il patto di corresponsabilità infatti ha una profonda e ineliminabile struttura bilaterale: tutti i soggetti firmatari sono (o dovrebbero essere: il condizionale è d'obbligo) coinvolti nella sua redazione.

Ebbene, la situazione pandemica ha posto l'esigenza di un aggiornamento del patto¹². Ma anche in questa circostanza eccezionale, o forse proprio a causa dell'eccezionalità e della fretta o frettolosità ad essa correlata, l'aggiornamento del patto si è svolto in maniera unilaterale, assumendo come universo normativo le ampie e sollecite indicazioni ministeriali e sanitarie, certo, ma dimenticando di nuovo di trascinare in questo circolo ermeneutico-educativo anche i genitori come parte attiva, propositiva e collaborante.

Le conseguenze sono state particolarmente cogenti e sono state avvertite sensibilmente, anche se talvolta sottotraccia, e sono state caratterizzate da un sostanziale e generale malcontento: in alcuni casi infatti la convivenza digitale tra insegnanti, gruppo classe e genitori, i quali giocoforza si affacciavano sulla scena educativa seppur a distanza, e assistevano o presenziavano addirittura alle dinamiche didattiche della lezione virtuale, ha prodotto non pochi cortocircuiti emotivi, relazionali e comunicativi.

Senza puntualizzare i meri fatti di cronaca che hanno dato visibilità a questo malcontento e senza insistere con accanimento sui singoli episodi rendendoli paradigmatici, è indubbio che occorra ripensare al più presto a nuove e propositive forme di relazione virtuale che tengano conto di questo ampliamento della scena educativa affinché queste nuove proposte di convivenza digitale entrino di fatto e di diritto nel patto di corresponsabilità. Occorre decidere cioè se alla componente genitoriale che si è affacciata *ob torto collo* nella dinamica della lezione in DAD si debba affidare il ruolo di comparse estemporanee, estranee, talvolta rumorose e perturbanti, oppure se si debba includere la componente

¹² Rapporto Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglia – CREIF, *Riflessioni Pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, 2020: [tmp/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf](http://Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf) (consultato il 30 settembre 2021).

genitoriale nel circolo ermeneutico relazionale della DAD, almeno finché essa è in corso. Non basta: occorre chiedersi se questa inclusione sia solo momentanea e transeunte oppure se essa possa rivelarsi occasione e punto di partenza di un nuovo spirito di alleanza nella ridefinizione pedagogica di “un’apertura nell’apertura” e dunque di una nuova collaborazione capace di far aderire in maniera sempre più efficace la rete scolastica e la rete familiare nella più vasta area della rete relazionale non solo digitale ma anche fattuale.

Qui si pongono due problemi cogenti, contingenti e complementari: il problema della relazionalità d’aula digitale e il problema della relazionalità tra scuola e genitori nella dinamica online.

2. La banda larga della comunicazione educativa

Nella relazionalità educativa non basta condividere e adoperare determinati codici oppure avere familiarità con le stesse competenze comunicative, ma occorre cercare un sistema di riferimento comune nel quale trovarsi e abitare momentaneamente. A sua volta, trovare e abitare un sistema di riferimento comune, intermedio, non vuol dire restringere la zona d’incontro, trovare dei minimi comun denominatori, siano essi culturali, linguistici, sociali, sui quali tentare l’impresa e tentare il rischio della comunicazione educativa, tutt’altro: proprio perché rischiosa e fallibile, la comunicazione ha bisogno di un terreno ampio, di un largo tappeto, di una grande rete - diremmo - su cui atterrare, di un terreno non solo inter-medio, ma iper-medio, ovvero aumentato. Un esempio paradigmatico (anch’esso riconducibile alla sapienza biblica che è miniera inesauribile nell’ermeneutica della contemporaneità) sembra essere la vicenda comunicativa di Paolo di Tarso nel suo incontro con gli Ateniesi¹³ laddove si può intravedere quanto scivoloso sia il tentativo di instaurare un rapporto comunicativo e interlocutorio tra due universi culturali talvolta distanti, e laddove al contempo si intuisce come possa esistere sempre la possibilità che la connessione comunicativa ed educativa possa cadere: quando Paolo cercherà sull’Areopago ateniese un dialogo tra il mondo filosofico e religioso greco e il nascente mondo religioso e culturale cristiano, parlando della resurrezione del figlio di Dio al politeista popolo greco, si sentì rispondere «di questo ci parlerai un’altra volta¹⁴» e la comunicazione tra i due mondi culturali fu così, in quel momento, bruscamente interrotta, facendo cadere la connessione. Perché il fragile filo della comprensione reciproca si mantenga in piedi occorre forse e

¹³ At (17, 22-31).

¹⁴ At (17, 32-33).

allora che la connessione abbia una banda larga, larghissima, occorre cioè dilatare il più possibile l'orizzonte culturale di riferimento, condividere, estendendolo, un intero mondo, un'intera rete relazionale.

Fuor di metafora: se la scuola e la famiglia sono e rimangono agenzie educative autonome nella loro intenzionalità e funzione e se esse hanno bisogno di incontrarsi su un terreno di compartecipazione comune, è necessario che nella comunicazione non avvenga soltanto un mero scambio di informazioni unidirezionale, sia pure necessarie e imprescindibili in un contesto emergenziale, ma è necessaria una complessa dinamica interlocutoria che abbraccia non solo quell'universo vastissimo di conoscenza linguistica, valoriale, etica e simbolica che caratterizza ciascun essere umano in quanto parte di una ben precisa realtà sociale e culturale, ma anche le precognizioni di quest'ultimo (ovvero i pregiudizi, spiegava Hans Georg Gadamer, senza alcuna accezione negativa¹⁵) che precedono e anticipano ogni giudizio e ogni valutazione e delle quali occorre tener conto per mantenere aperta e valida la connessione con l'altro da sé.

La consapevolezza immediata di una postura pedagogica, teoretica e relazionale della convivenza online conduce nella direzione di una maggiore consapevolezza circa la nuova veste digitale che riveste le pratiche didattiche contemporanee: essa rappresenta un nuovo modo di modo di essere insegnanti, alunni e genitori e non è dunque e solo un problema di interfaccia grafica.

L'apprendimento digitale coinvolge infatti e senz'altro aspetti tecnici e tecnologici che sono sostanzialmente riconducibili a nuove piattaforme sempre più performanti e complesse, ma essi in prima istanza vanno intesi nell'orizzonte della comunità educante che oggi appare multilineare, ramificata, multi sequenziale, interattiva, polifonica. Un ambiente di apprendimento digitale scomoda una dinamica narrativa e relazionale oltremodo feconda. Altrimenti il rischio è quello di assimilare tragicamente l'essere umano alla macchina e all'algoritmo, allo schermo e alla riproduzione seriale, senza permettere che essa venga perforata e attraversata dalla bellezza della divergenza e dell'inaspettato. Se la relazionalità d'aula digitale e virtuale ha bisogno sempre di mantenere lo spazio dell'umano affinché ogni vicenda e ogni dinamica didattica sia riconducibile non a mera comunicazione informazionale ma sia riconducibile allo scambio dialogico, di relazione e di cura, allora occorre che essa rimanga sempre aperta all'imprevisto, alla variabile insolita, alla possibilità che ci sia una crepa, uno scollamento e uno sguardo nuovo nella linearità prevista e programmata: questa epifania si può manifestare

¹⁵ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000, p. 16.

nella domanda inaspettata posta da uno studente o da una studentessa che interrompe di fatto e di diritto la consequenzialità logica e cronologica di una lezione; oppure può manifestarsi nel bisogno di piegarsi, di sostare e di curvare sui bisogni educativi che bussano alla porta della scena didattica ed esigono una disponibilità maggiore nell'ascolto e nella formazione costante; oppure e addirittura può manifestarsi in un cambio di programma repentino ma risolutivo. In ogni caso, sia che la lezione si presenti nella veste del digitale e sia che si svolga nel "qui ed ora spazio temporale" della dinamica cosiddetta frontale, insomma sia che si svolga da remoto e sia che si svolga in presenza, essa diventa precipuamente luogo dell'educativo quando rivela un'apertura alla soggettività incomprimibile e imprevedibile dell'altro. Altrimenti si potrebbe ben sostituire l'insegnante con una macchina o con un video preregistrato le cui prestazioni meccaniche, rigidamente inflessibili e unilaterali, si rivelerebbero senz'altro più efficaci e dirette.

Ebbene, se la presenza dei genitori nella lezione in DAD ha costituito la variabile nuova della inusitata relazionalità educativa digitale di nuovo conio, essa forse andrebbe guardata con intenzionalità pedagogica, educativa e inclusiva e non come variabile da respingere fuori dal sistema.

3. La perturbazione e l'accoglienza

Nel momento in cui la didattica a distanza da fatto teorico, o da possibilità circoscritta a specifici segmenti formativi (educazione specialistica, volta ai più grandi e nell'ambito di ben precise istituzioni universitarie) e da oggetto di discussione accademica curvata su un ottativo, invero volenteroso ma talvolta limitato all'auspicio e alla teoretica prescrizione o alla ipotetica disposizione sempre e perennemente *in fieri*, è diventata un problema contingente (intendendo πρόβλημα in senso squisitamente etimologico, ovvero "pietra d'inciampo" e temporanea interruzione dei propri passi) nonché urgenza educativa, la lezione che ne ricaviamo può essere una maggiore assunzione etica di responsabilità.

La didattica a distanza è oggi fatto storico e pedagogico in atto e non più in potenza: essa, straripando in tutte le scuole di ogni ordine e grado e piombando sulle vite, talvolta assopite, talvolta ben vigili, di insegnanti e allievi, si è ormai imposta nei processi della relazionalità didattica quotidiana, diventando precipitosamente e risolutamente parte della prassi educativa, imponendosi con la forza e l'irrefrenabilità delle «cascate del Niagara sulla storia¹⁶».

¹⁶ H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino, 2003, p. 29.

Pur intravedendo nel qui ed ora della nostra relazionalità d'aula digitale un'origine tragica e che si auspica transeunte, si dovrebbe provare a dare il benvenuto alla didattica a distanza che accade nella quotidianità della convivenza scolastica ed universitaria, provando così a intenderla come fenomeno del quale essere e divenire pedagogicamente e filosoficamente responsabili ovvero, secondo la definizione che Abbagnano ci porge della responsabilità, capaci «di prevedere le conseguenze del proprio agire e di correggersi sulla base di tale previsione¹⁷».

Si tratta in altri termini di diventare padroni dei propri mezzi di conoscenza e della diffusione di questa conoscenza, volgendo lo sguardo alla sua eccellenza e ai suoi effetti nell'azione pedagogica e didattica, e si tratta infine di guardare al nostro agire in essa e con essa in prospettiva futura, correggendone gli interventi in maniera sempre più responsabile e consapevole¹⁸, per prove ed errori, diremmo con Popper¹⁹. Questa capacità, che significa in ultima istanza abitare la contemporaneità e la storia mentre essa accade, non esclude l'imprevisto ma lo accoglie e rende flessibili rispetto a tutte le variabili che non solo vanno governate bensì attraversate, facendosi carico di esse e dando ad esse il benvenuto. E forse dunque si dovrebbe provare a dare il benvenuto ai genitori che si sono affacciati sulla scena educativa in DAD.

4. La scuola, la famiglia e la ritualità in rete

La stessa curvatura sulla contemporaneità e lo stesso perfettibile cammino verso l'educabilità caratterizzano la famiglia definibile come realtà dinamica immersa in un contesto sociale anch'esso in perenne movimento. Essa rappresenta il perimetro all'interno del quale si costruisce e si edifica l'ecosistema delle relazioni umane che mutano con il mutare delle condizioni esterne, dei percorsi personali e specifici sia dell'individuo e sia del nucleo familiare.

Anche la famiglia è caratterizzata da cambiamenti che si manifestano nel quotidiano e nelle pratiche sociali e relazionali attraverso successivi aggiustamenti e accomodamenti che di volta in volta definiscono l'equilibrio interno ed esterno: si tratta di un processo di osmosi continuo con la società e tra questa e i diversi componenti della famiglia. La dimensione familiare, che ha nelle routine, nelle abitudini e persino in un proprio privato lessico familiare la sua componente specifica e identitaria, si compone infatti delle diverse e singole identità (figure genitoriali e figli)

¹⁷ N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino, 1971, p. 70.

¹⁸ G. Deleuze, *Immanenza, Mimesis*, Milano 2012, p. 18.

¹⁹ K. R. Popper, *Epistemologia, razionalità e libertà*, Armando, Roma 1972.

che tuttavia, pur mantenendo il senso della continuità tra le diverse generazioni e con l'ambiente di riferimento, si presentano flessibili, mutevoli e soprattutto sensibilissime al richiamo delle esigenze nuove della società contemporanea, agli stimoli culturali e agli input relazionali e all'immaginario collettivo che la società costruisce e veicola.

Conoscere, studiare e analizzare i diversi stadi e mutamenti delle dinamiche familiari (in generale e poi nello specifico contesto classe di riferimento) è oggi competenza imprescindibile per i professionisti dell'istruzione e dell'educazione e tale competenza richiede un continuo aggiornamento per potersi sempre sintonizzare con le diverse fenomenologie della famiglia contemporanea, con i suoi sistemi di riferimento linguistici, valoriali, sociali e culturali.

Esiste, nell'analisi delle dinamiche familiari e nella struttura tra queste ultime e l'ambiente circostante e la scuola, una vasta letteratura scientifica che esplora, ad esempio, l'approccio sistemico e una prospettiva ecologica detta di sviluppo del contesto. Si tratta di visioni molto ampie e complesse, oltre che pertinenti, adeguate e puntuali, delle quali si discuterà brevemente in seguito.

Ma esiste anche uno sguardo più curvato al quotidiano e al personale.

Emiliani parla di «realità delle piccole cose²⁰» e sottolinea come la psicologia del vivere quotidiano e della ritualità scandiscano il ciclo di vita familiare caratterizzato da routine specifiche e rituali semplici o complessi che concorrono a definire il vissuto emozionale ed empatico di una famiglia. Questo aspetto intimo e privato definisce non solo lo spazio emotivo e psichico ma addirittura interviene nella dimensione pratica ed etico-pratica di ogni nucleo familiare.

La didattica a distanza, con la sua pervasività e la molteplicità dei suoi strumenti, con la compressione dello spazio e del tempo, con la sovrapposizione degli ambienti e la sua permutazione, ha di fatto perforato questa dimensione caratterizzata dalla ritualità delle famiglie e dalla sua intimità.

Mantenere separati lo spazio relazionale familiare e lo spazio relazionale scolastico, anch'esso scandito dai suoi riti e dalla sua ciclicità, è ritenuto fondamentale per una buona scansione emotiva del tempo educativo; per una mappatura chiara dei ruoli; per l'edificazione di luoghi antropologici distinti (la famiglia e la scuola) ma complementari; per la costruzione autonoma di relazioni significative e stabili curvate sul carisma educativo dell'insegnante; per consentire una sutura emotiva e civile tra il proprio percorso biografico e il mondo circostante.

²⁰ F. Emiliani, *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, il Mulino, Bologna 2008.

La rappresentazione mediale della didattica a distanza ha provocato uno slittamento di questi confini che è culminato con la loro dissoluzione: da mondi separati, con il loro specifico linguaggio, con la loro specifica postura, con i loro specifici e particolarissimi codici che richiedono un percorso di interiorizzazione, la scuola e la famiglia sono diventati nella DAD spazio poroso, attraversato da un andirivieni talvolta anarchico e caotico, senza alcuna separazione e individualizzazione, spazio liminoide²¹, caratterizzato dalla perdita della loro specifica funzione, azzerato talvolta nella sua specificità, cacofonico nelle voci e nella forma linguistica: se, del resto, esiste un lessico familiare privato²², esiste anche un lessico scolastico altrettanto significativo²³, interlocutorio e privato nel senso di affettivo, caratterizzato ad esempio dall'intercalare tipico di un insegnante, dal modo in cui esordisce la mattina all'inizio della lezione o di fare l'appello in classe. Il lessico scolastico è fatto di una dimensione semantica particolarissima e non necessariamente fredda o poco suggestiva: anzi, essa è capace di determinare comportamenti fortemente direttivi e di definire una sorta di cerimoniale scolastico verbale. Queste dinamiche lessicali linguistiche e relazionali definiscono lo spazio del dialogo in classe che ha senso e funzione se è separato dal lessico familiare, a sua volta profondo, scandito da parole chiave, dal dialetto talvolta, dalle manifestazioni linguistiche affettuose, ma riconducibili ad un ambiente educativo altro, diverso dalla scuola.

La grande fragilità delle nostre scuole, all'interno delle quali si registrava già la scarsità di proposte e interventi formativi intorno alle tecniche di comunicative con le famiglie e che già vedeva gli insegnanti in difficoltà con gli strumenti professionali adeguati per coinvolgere i genitori nel processo di apprendimento, si è ampliata nella DAD che ha messo di fronte, uno dinanzi all'altro, due ambienti relazionali distinti, due ritualità distinte, due quotidianità distinte e due distinti approcci affettivo-educativi.

Il disagio emotivo della convivenza tra genitori ed insegnanti in DAD spesso è dovuto all'incontro-scontro tra questi due ambienti che ha prodotto una frammentazione non soltanto dello spazio educativo ma anche del tempo, polverizzato in un assemblaggio casuale: l'insegnante consapevole dell'esigenza pedagogica di dover abbandonare il modello di trasmissione di un sapere consolidato e funzionale, per il quale la competenza tecnica può essere addirittura sufficiente, a favore di un modello maieutico-generativo, si è spesso ritrovato nella difficile

²¹ V. Turner, *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna 2014, p. 81.

²² N. Ginzburg, *Lessico familiare*, Einaudi, Torino 1963.

²³ B. Vertecchi, *Parole della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.

situazione di dover mediare e conciliare questo ruolo (tra l'altro difficile e caratterizzato da un fortissimo rischio educativo perché ruolo sostanzialmente non garantito) con il ruolo genitoriale e proprio dinanzi ai genitori che, come un pubblico, assistevano all'evoluzione di queste ed altre dinamiche educative e/o didattiche.

L'effetto più frequente è stato l'effetto scudo reciproco: una sostanziale chiusura; una rigidità di postura; una ricerca pedissequa della funzione tradizionale con il trincerarsi dietro lo schermo, il video e l'audio; un gioco di specchi nel quale il genitore molto probabilmente c'era sulla scena educativa ma dietro le quinte, come un suggeritore o un *deus ex machina*. Insomma le conseguenze sono riconducibili ad una sostanziale diffidenza reciproca, caratterizzata dal mutuo sospetto e dalla degenerazione non solo del patto educativo, ma di tutta l'alleanza ad esso connessa,

Quando si affrontano i temi della ricerca educativa interrogando la dimensione semantico-teoretica dell'*ex-ducere* con le sfumature di significato ad essa correlata²⁴, ovvero la dimensione dell'accompagnamento, della guida, della maieutica, dell'attesa, della curvatura educativa al pari del Buon Samaritano che si ferma e sosta accanto al bisogno dell'altro, accade talvolta, per una curiosa alterazione percettiva, che si intenda la strada dinanzi al sé, e lungo la quale condurre l'altro da sé, come un percorso lineare.

Forse a tratti scivoloso, forse a tratti pieno di buche, ma sostanzialmente rettilineo.

In realtà le strade dell'educabilità sono spesso caratterizzate da tornanti stretti, da curve pericolose, da vicoli ciechi e occorre un grande spazio di manovra: occorre che sia data sempre la possibilità di fare momentaneamente retromarcia, e non per tornare indietro, ma per raddrizzare la rotta.

E questo vale sia per l'insegnante che per i genitori: entrambe le figure educative hanno il bisogno, forse imprescindibile, di un ampio margine di operatività.

Ora, non c'è nulla di più fastidioso che compiere delle manovre con una voce fuori campo che offre delle indicazioni e dei suggerimenti non richiesti.

Il fastidio potrebbe essere tale da portare ad abdicare, cedendo le chiavi e la macchina.

Non solo: la recentissima esperienza didattico\educativa online, così esposta allo sguardo altrui, si è rivelata come una mera sostituzione, come un mero "riversamento" online della linearità e consequenzialità originale della lezione frontale che è stata semplicemente ricalcata, iper-esposta,

²⁴ M. Santerini, P. Triani, *Pedagogia sociale per educatori*, EduCatt, Milano 2007, p. 6.

sovra-esposta (al pari di una fotografia o di una gigantografia) piuttosto che reinterpretata come occasione di un dialogo nuovo e innovativo nel senso di portatore di nuovi stimoli e nuovi orizzonti conoscitivi. Le potenzialità del digitale e l'uso integrato di codici comunicativi diversi (dall'audio al video, alla mappa concettuale, all'immagine, al rimando bibliografico, senza soluzione di continuità) aprono verso una radicale revisione e rilettura del linguaggio e dei codici usati sinora verso la cross-medialità e la trans-medialità, ovvero verso la possibilità di mettere in connessione i mezzi di comunicazione l'uno con l'altro e verso quella forma narrativa che, attraversando diversi tipi di media, contribuisce a migliorare, a perfezionare, a integrare l'esperienza educativa con nuovi input informativi. Se teniamo conto di questo, è possibile trascinare in un contesto totalmente nuovo la dinamica della relazione tra la famiglia e la scuola, ipotizzando scenari formativi nei quali collocare le coordinate di una convivenza digitale aperta alle ipotesi teoretiche della *scholé* contemporanea²⁵ anche intesa come nuova *scholé* digitale.

5. Il circolo ermeneutico scuola-genitori-gruppo classe

La didattica a distanza si presenta di fatto e di diritto come un nuovo circolo ermeneutico: in quanto tale essa offre, attraverso la sua configurazione grafica e iconografica (i suoi link diremmo) una predisposizione all'apertura, all'inclusione. In questa dimensione teoretica ed esistenziale, prima ancora che tecnica, è possibile e fattibile far posto ai genitori, anche solo per il tempo (sperabilmente breve) della DAD.

Scrivono Cardinali e Migliorini che la scuola contemporanea in fondo ha sempre riconosciuto la necessità di sviluppare strategie multiple e articolate per raggiungere i genitori portandoli sulla via della scuola, ascoltando il loro contributo e sviluppando strategie didattico-comunicative collaborative²⁶.

Una strada privilegiata in questa intenzionalità sembra essere riassunta dalla postura di chi si pone dalla parte dell'altro e di chi sa assumere un ruolo ma comprendendo appieno il significato che la propria condotta assumerà con l'interlocutore e comprendendo che questo è alla base di una duratura alleanza.

²⁵ Per una disamina ampia della dimensione teoretica e pedagogica della *scholé* si rimanda qui a G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Olivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017.

²⁶ P. Cardinali, L. Migliorini, cit., p. 95.

La didattica a distanza può permettere una discreta mobilità emozionale, empatica, relazionale. Non solo può realizzare straordinarie occasioni di *flipped-classroom*²⁷, ma può concretizzare la possibilità dell'incontro con l'altro e l'altrove senza operare uno spostamento fisico, perché l'altro e l'altrove sono prossimi, contigui: essi condividono il nostro stesso spazio. Attrarre i genitori in questo nuovo spazio relazionale, coinvolgerli e motivarli potrebbe consentire una nuova traduzione dei modelli di *partnership* già codificati in letteratura²⁸ e che richiedono la compresenza di quattro fondamentali elementi, ovvero: un processo di comunicazione biunivoco; il riconoscimento reciproco della dignità e dell'autorevolezza di entrambe le agenzie educative; il mutuo supporto e la condivisione delle decisioni. Si tratta di un reciprocità e complementarità che rappresenta un modello di relazione prosociale e di apertura. Esso è sostanzialmente paritetico e oltremodo pacifico (*pactum da pacisci*, ovvero "stabilire un accordo"²⁹) e stabilisce un'alleanza duratura. La didattica online, ogni giorno modulabile e flessibile, permette l'aggiornamento quotidiano, puntuale e pacifico del patto (di quel singolo patto in quel singolo contesto classe) e permette la compresenza delle diverse istanze relazionali: se è vero che la fragilità del rapporto scuola-famiglia in una dimensione analogica è data dalla limitazione del tempo, dal coinvolgimento reciproco solo in situazioni di crisi, da contatti non sufficienti, estemporanei e frettolosi, da un atteggiamento di *win-lose* piuttosto che di *win-win* in presenza di conflitto, da un uso limitato dell'empatia³⁰, ebbene la didattica a distanza, nella reiterazione ogni giorno di una potenziale compresenza dei genitori, potrebbe (o avrebbe potuto garantire) uno sguardo più lungo, una connessione più stabile e duratura, una possibilità maggiore di conoscenza reciproca, non limitata agli spazi e ai tempi ortodossi della comunicazione scuola-famiglia. Nella scena educativa e relazionale, c'è sempre infatti qualcosa che vi si nasconde: appelli che prendono le sembianze di domanda esplicita, esclamazioni che di fatto sono un richiamo per la coscienza, frasi che negano mentre affermano e, subdola più di tutti, l'ombra continua e pervasiva del pregiudizio, del quale comunque occorre farsi carico per capire lo spazio che occupa e le strategie da adottare per prevenirlo, correggerlo, compensarlo.

²⁷ P. C. Rivoltella (a cura di), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 132.

²⁸ S. Christenson, S. Sheridan, *Schools and families. Creating essential connections for learning*, The Guilford Press, New York 2001.

²⁹ P. Cardinali, L. Migliorini, cit., p. 95.

³⁰ S. Christenson, E.B. Carroll, *Strengthening the family-school partnership through Check and Connect*, in E. Frydenberg (a cura di), *Learning to cope: developing as a person in complex societies*, Oxford University Press, Oxford 1999, pp. 248-273.

Si capisce allora perché e in che senso, in anni a noi vicini, Gadamer sembra voler sottrarre il pregiudizio al discredito per restituirlo alla rete degli ineludibili e innumerevoli legami con la realtà da cui si proviene, ma anche ai repertori, per dirla con Lasswell³¹, e/o ai campi esperienziali di Schramm³². Si può continuare, sino a scomodare tutto l'universo teoretico-speculativo e pratico-etico-educativo che da Dewey a Lewin a Piaget fonda l'orizzonte dell'*Experiential Learning*³³, ma qui basti dire che appare evidente l'opportunità di non perdere di vista quello che è lo scenario dell'azione formativa entro cui oggi si va configurando il contesto indispensabile per ogni approccio comunicativo/educativo. E come nella percezione è indispensabile distinguere la figura dallo sfondo, così nella comunicazione, soprattutto nella comunicazione educativa, è fondamentale conferire allo sfondo, qui inteso come la famiglia, le connotazioni culturali che in qualche modo lo caratterizzano e quindi quell'insieme di coordinate umane, storiche, sociali ed anche personali nelle quali collocare il gesto comunicativo perché esso, soprattutto nella DAD, non sia meramente artificiale, impersonale, freddo e meccanico. Trasformare l'esperienza della DAD in un repertorio con pre-giudizi gadameriani che dischiudono una realtà semantica e prima ancora linguistica, e soprattutto dischiudono un universo culturale, e coinvolgono tutto lo scenario comunicazionale, definendo l'incontro e il dialogo come scambio non tra entità fisse bensì tra identità, potrebbe permettere uno spostamento, un traghettamento di universi culturali. Ecco perché colui che si pone nel mezzo dell'ex-ducere, l'insegnante in questo caso, può essere facilitatore, in prima istanza, di una comunicazione che procede da quel mondo culturale via via verso l'oggetto particolare.

6. Conclusioni

Approfondendo ulteriormente e in chiusura il riferimento al contesto, corre l'obbligo di precisare che ciò che appare come una semplice contiguità può persino essere in realtà una sorta di coessenzialità del gesto comunicazionale e di quello educativo.

Ci viene in aiuto la definizione che di filosofia dell'educazione fornisce Franco Cambi. Essa è intesa come luogo epistemico del sapere pedagogico, in grado di cogliere lo specifico e di collocarlo nella complessità di un discorso che si articola attraverso la pluralità dei saperi,

³¹ H.D. Lasswell, *The structure and function of communication in society*, in L. Bryson (a cura di), *The communication of ideas*, Harper and Row, New York 1948, pp. 37-51.

³² W. Schramm, *The Science of Human Communication*, Basic Books, New York 1963.

³³ *Ex multis*: P. Jarvis, C. Griffin, J. Halford, *The theory and practice of Learning*, Kogan Page, London 1998.

nonché come esercizio critico della pedagogia, chiamata a svolgere un ruolo regolativo e di legittimazione di quest'ultima attraverso la vocazione teleologica che le appartiene e derivante dalle sue intrinseche strutture connotative di sapere dei saperi³⁴.

In questa prospettiva si può assumere teoreticamente la posizione di recupero e di valorizzazione proprio della complessità sopracitata: l'orizzonte filosofico, scientifico e pedagogico che si può intravedere nel momento in cui affrontiamo la convivenza genitori\insegnanti in DAD e che può rivelarsi paradigmatico, è probabilmente l'orizzonte del pensiero sistemico, della complessità, della semplissità, che segna in maniera radicale la discontinuità con ogni riduzionistica tradizione empiristica, positivistica, comportamentista piuttosto che cognitivista e riferibile ad ogni assolutismo di stampo culturalistico o contestualistico.

Il modello teoretico della complessità è riconducibile invece al pensiero dinamico che vede la conoscenza come una relazione all'interno della quale a incidere sulla scena educativa non sono elementi isolati e separati dal contesto in una sequenzialità lineare e causale, né tantomeno vede il solo contesto elevato alla potenza di contenuto e contenente, ma è determinato da configurazioni e costellazioni di elementi in un rapporto reticolare e ramificato, al crocevia tra i diversi paradigmi epistemologici, all'interno dei quali il contesto è inteso semmai come condizione per una riflessione aperta, critica, essenzialmente dimorfica, ipercomplessa, caratterizzata in ogni caso dall'impossibilità di ogni *reductio ad unum* o di una *reductio* al solo duale insegnante\classe: probabilmente allora nella didattica a distanza rimane ancora possibile una configurazione diversa multi relazionale sulla quale impostare la nuova comunicabilità scuola\famiglia nell'esperienza educativa contemporanea.

Bibliografia

- Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino, 1971.
Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino, 2003.
Bertagna G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (Eds), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017.
Cambi, F. *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari-Roma 2000.
Carbone V., Carrus G., Pompeo F., Zizioli E. (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, RomaTrePress, Roma 2021.
Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia*, Carocci, Roma 2013.

³⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari-Roma 2000, p. 6.

- Castaldi, M.C., *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*, in «Formazione & Insegnamento», n. 2, 2021, pp. 205-210.
- Christenson S., Carroll E.B., *Strengthening the family-school partnership through Check and Connect*, in E. Frydenberg (Ed), *Learning to cope: developing as a person in complex societies*, Oxford University Press, 1999, pp. 248-273.
- Christenson S., Sheridan S., *Schools and families. Creating essential connections for learning*, The Guilford Press, New York 2001.
- Damiano E., *L'azione didattica*, Armando, Roma 2013.
- Deleuze G., *Immanenza*, Mimesis, Milano 2012.
- Emiliani F., *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, il Mulino, Bologna 2008.
- Floridi L., *The onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era*, Springer, Oxford 2014.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000.
- Ginzburg N., *Lessico familiare*, Einaudi, Torino 1963.
- Jarvis P., Griffin C., Halford J., *The theory and practice of Learning*, Kogan Page, London 1998.
- Lasswell H.D., *The structure and function of communication in society*, in L. Bryson (Ed), *The communication of ideas*, Harper and Row, New York 1948, pp. 37-51.
- Lévinas E., *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, Paris 1949.
- Ordine S., *Il ruolo della famiglia nel processo educativo*, Armando, Roma 2010.
- Popper K.R., *Epistemologia, razionalità e libertà*, Armando, Roma 1972.
- Rivoltella P.C. (Ed), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Ronci M.C., Fiore C., Lucia U., *Scuola famiglia tra continuità e cambiamenti*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Salguero J., *Relazione tra l'antica e la nuova Alleanza*, in «Angelicum», Vol. 60, n. 2 (1983), pp. 165-189.
- Santerini M., Triani P., *Pedagogia sociale per educatori*, EduCatt, Milano 2007.
- Schramm W., *The Science of Human Communication*, Basic Books, New York 1963.
- Turner V., *Dal rito al teatro*, il Mulino, Bologna.
- Vertecchi B., *Parole della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Von Balthasar H.U., *Nuovo patto*, Jaca Book, Milano 1977.

Chiara Bellotti, Giorgio Adriano *

Gestione dell'emergenza e nuovi modi di vivere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia

Parole chiave: sfide educative, corresponsabilità educativa scuola e famiglia, nuove modalità relazionali.

La sfida educativa durante la pandemia ha richiamato fortemente l'attenzione sul rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia. Oggi alla scuola e alla famiglia non rimangono solo le fatiche, ma l'esperienza di aver sperimentato inedite forme di collaborazione. Esse sono state sollecitate a superare il formalismo partecipativo, a tutto vantaggio del concretamento di un rapporto interistituzionale qualificato dall'istanza della corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia si sono palesate come realtà umanamente indispensabili per l'educazione della persona. Attraverso uno specifico sguardo pedagogico, il presente contributo intende riflettere sui significativi processi di trasformazione, di riadattamento e riequilibrio relazionale che la pandemia ha generato nel rapporto tra scuola e famiglia. La riflessione prende le mosse dall'analisi dell'esperienza di sperimentazione dei nuovi dispositivi partecipativi volti ad accompagnare alunni, insegnanti e genitori nelle temperie dell'emergenza sanitaria.

Keywords: educational challenges, school and family co-responsability, new relational modalities

Abstract

The educational challenge during the pandemic has strongly drawn attention to the participatory relationship between school and family. Today, school and family are not only left with the hardships, but with the experience of having experimented with new form of collaboration. They have been urged to overcome the formalism of participation, to the full advantage of the concrete inter-institutional relationship qualified by the instance of educational co-responsability. School and family have revealed themselves as humanly indispensable realities for the education of the person. Through a specific pedagogical gaze, this contribution intends to reflect on the significant processes of transformation, readjustment and relational rebalancing that the pandemic has generated in the relationship between school and family. The reflection starts from the analysis of an experimental experience of new participatory devices aimed at accompanying pupils, teachers and parents in the climate of the health emergency.

1. La relazione scuola-famiglia nell'emergenza della pandemia

L'irruzione imprevedibile della pandemia da Covid-19 ha generato dolore e sofferenza umana, modificando l'ordinario procedere della vita, minacciandone gli equilibri e la stabilità. La situazione di profonda crisi ha posto interrogativi inediti, ha portato il soggetto alla necessità di compiere scelte, ridefinire il proprio

* Chiara Bellotti è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Giorgio Adriano è dirigente scolastico presso la scuola cattolica dell'Istituto Santa Maria di Nazareth di Brescia. Collabora a vario titolo con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Il paragrafo 1 è da attribuirsi a Chiara Bellotti mentre il paragrafo 2 a Giorgio Adriano.

progetto di vita, riconsiderare il rapporto con sé stesso, con il mondo delle cose e delle persone alla luce degli eventi¹. Le crisi quando non distruggono, spesso, disvelano nuove possibilità, stimolano risposte creative, facilitano la scoperta di percorsi alternativi; sono occasione di conoscenza e trasformazione a patto che la persona coinvolta abbia le risorse necessarie per comprendere e guidare tali cambiamenti². L'esperienza pandemica non ha condotto allo svelamento automatico di nuovi significati, ma sembra sia possibile cogliere in essa una dimensione transitoria di sviluppo e regressione³. Il processo di elaborazione di ciò che è accaduto non è stato semplice, può essere descritto come «*un lungo cammino di sofferenza e apprendimento*»⁴. Sotto il segno delle paure e dell'insicurezza il mondo è apparso trasformato e il dolore è stato insieme «*patimento e rivelazione*»⁵. Nei primi momenti si è palesato il rifiuto di credere ed accettare la realtà degli eventi. Tale reazione è stata sia l'esito di un meccanismo difensivo inconscio sia momento importante di consapevolezza e adattamento. Progressivamente, si è aperta la possibilità di accogliere la dura realtà dell'isolamento che ha portato alla luce la fragilità e il limite umano. La presa di consapevolezza della situazione ha lasciato spazio alle emozioni e ai sentimenti. Le forze emotive liberate hanno sospinto le persone a reagire e costruire nuove soluzioni alla luce dell'esperienza⁶.

Le misure avviate per bloccare l'espansione della pandemia hanno avuto un forte impatto sulla vita delle persone e dei contesti educativi quali scuola e famiglia. In particolare, il conseguente distanziamento sociale ha prodotto un eccesso di prossimità delle relazioni familiari e una ridefinizione delle reti relazionali con la scuola⁷. Nel tempo del Covid-19 la scuola non si è fermata, ha continuato nel suo impegno, sperimentando nuovi dispositivi didattici e partecipativi. I professionisti dell'educazione hanno messo in atto enormi sforzi per attuare progettualità efficaci di didattica a distanza, adattandosi all'emergenza, restituendo l'immagine di una scuola *resiliente*, capace di affrontare e superare le difficoltà in maniera vitale, per ripensarsi e ideare positivamente il futuro⁸. Le riflessioni sull'emergenza sanitaria suggeriscono che il sistema di istruzione e formazione è stato in grado di affrontare le situazioni emergenziali promuovendo modalità collaborative con le famiglie e con i partner territoriali⁹. La scuola ha attivato le forme più interattive di Dad, in cui si sono abbattuti i confini delle aule e delle case; le relazioni educative si sono palesate nell'intreccio dell'online e dell'offline, vicinanza e distanza si sono integrate. La comunicazione digitale ha assunto un ruolo chiave per mantenere le

¹ V. Andreoli, *Capire il dolore. Perché la sofferenza lasci posto alla gioia*. Rizzoli, Milano 2003.

² I. Rivera, *Per una prossemica sociale nello stato di emergenza. La tutela del diritto all'istruzione nella prospettiva comparata ai tempi del Covid-19*, in G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Eum, Macerata 2020, p. 46.

³ I. Loiodice, *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Progedit, Bari 2013, pp. 7-11.

⁴ D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholè, Brescia 2021, pp.151-155.

⁵ S. Natoli, *L'esperienza del dolore*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 8.

⁶ Cfr. E. Schuchardt, *Far fronte allo scacco: perchè proprio io...?. Il dolore come occasione per imparare a vivere*, in «Concilium», 5 (1990), pp. 84-107.

⁷ C. Silva – A. Gigli, *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2021), pp. 5-17.

⁸ Cfr. B. Cyrulnik – E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Centro Studi Erickson, Trento 2005.

⁹ G. Moretti, *Oltre le emergenze: ripensare la formazione e ri-progettare gli ambienti di apprendimento*, «Pedagogia oggi», Vol. XIX, 1 (2021), pp. 167-185.

relazioni tra le agenzie educative, in particolare tra scuola e famiglia. Il loro rapporto, da alcuni decenni è oggetto di riflessione, riguardo agli effetti sul benessere del formando. Le ricerche internazionali rilevano che il percorso di formazione dei ragazzi risulta migliore quando genitori e insegnanti cui è affidata la loro cura, collaborano attivamente. E' possibile affermare che buone relazioni tra scuola e famiglia influiscono in modo significativo sull'impegno, sulle aspirazioni e sugli esiti ottenuti dagli studenti nel loro percorso scolastico (*parental involvement*)¹⁰.

Gli studi di U. Bronfenbrenner sull'ecologia dello sviluppo umano sottolineano come lo crescita del soggetto si arricchisce quando scuola e famiglia (mesosistema) interagiscono vicendevolmente costruendo relazioni positive¹¹. La collaborazione tra genitori e insegnanti rappresenta un elemento fondamentale per il benessere e il successo formativo del minore.

Il tema dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia è da molti anni al centro della riflessione pedagogica, la quale richiama l'urgenza di un nuovo incontro tra le due. L'azione educativa di ciascuna si avvantaggia se poggia su una relazione collaborativa, un universo simbolico condiviso¹².

La comunicazione educativa tra le due si fonda sulla continuità e sulla qualità degli scambi relazionali. Il rapporto tra genitori e insegnanti va costruito giorno per giorno, mediante il confronto e la mediazione. E' indispensabile mettere in atto forme di dialogo interistituzionale che superino il formalismo partecipativo, a tutto vantaggio del concretamento di un rapporto qualificato dall'istanza della corresponsabilità educativa.

La corresponsabilità educativa costituisce il punto di arrivo di un lungo cammino di partecipazione tra le due istituzioni educative. Pensare ad un rapporto casa-scuola all'insegna della corresponsabilità significa riconoscere il ruolo, l'identità educativa ed i significati di cui genitori ed insegnanti sono promotori. Perché ciò sia reso possibile, i due interlocutori necessitano di costruire una comunicazione fondata sul rispetto, intrecciando un rapporto di stretta collaborazione¹³. Il rapporto genitori-insegnanti è certamente utile per la scuola, ma lo è anche per la famiglia, perché può risultare un aiuto prezioso per i genitori impegnati nella crescita dei figli¹⁴.

Un rapporto di cooperazione in cui i partner della relazione godono della rispettiva fiducia e tendono al medesimo obiettivo educativo, richiama in causa il principio della reciprocità. Se si stabilisce una relazione di partenariato e di comprensione, genitori e insegnanti devono agire all'insegna dello scambio di contributi e competenze per la realizzazione di una fattiva cooperazione¹⁵.

¹⁰ M. Santagati – P. Barabanti, (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19, «Media Education», Vol. XI, 2 (2020), pp. 109-125.

¹¹ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

¹² L. Pati (a cura di), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia 2019, p. 63.

¹³ N. Chiericato *L'educazione ai tempi del Coronavirus (e dopo): risultati preliminari di una ricerca qualitativa condotta con i professionisti dell'educazione. Focus sull'alleanza educativa nella fascia 0-6 anni*, in A. Gigli (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, CRIEF - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, giugno 2020, pp. 40-47.

¹⁴ D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholè, Brescia 2021, p. 185.

¹⁵ L. Pati (a cura di), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, cit., p. 39.

Sotto l'aspetto pedagogico-educativo, l'attuale momento storico ci invita alla ricerca di principi e categorie comuni al fine di individuare forme e modelli che possono coniugarsi con la possibilità di educare in maniera integrata. In questo senso, l'emergenza da coronavirus può diventare occasione per definire sia in presenza che a distanza, sia in ambito formale che informale, un processo comune di incontro con i dispositivi digitali. Sembra sia maturo il tempo per ripensare in modo nuovo la relazione scuola-famiglia attraverso l'integrazione della comunicazione digitale e della relazione in presenza.

2. Nuovi dispositivi partecipativi volti ad accompagnare alunni, insegnanti e genitori nelle temperie dell'emergenza sanitaria.

Riprendendo le linee di indirizzo relative alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia, si può evincere che il dettato costituzionale che assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani, ha avuto varie interpretazioni, sia a livello normativo sia a livello attuativo. Le innovazioni introdotte nella scuola hanno fatto progressivamente evolvere l'interpretazione del rapporto scuola-famiglia nella direzione di una relazione via via sempre più interattiva.

L'evolversi di nuove teorie pedagogiche ha accreditato, nel processo di innovazione della scuola, il valore della singolarità dell'individuo, della diversità dei ritmi di apprendimento, dei diritti di tutti gli allievi, di quelli dei soggetti in difficoltà. Sono stati elaborati nuovi modelli didattico-educativi che hanno permesso alla scuola di reinterpretare le modalità di attuazione del dettato costituzionale in merito al rapporto scuola-famiglia. Determinante è stata la partecipazione dei genitori nella vita scolastica, trasformandosi da mera partecipazione formale negli organi collegiali a cooperazione per la progettualità dei processi formativi¹⁶. Oggi gli insegnanti e i genitori, nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Ogni istituzione scolastica ad inizio dell'anno formula il "Patto di Corresponsabilità Educativa"¹⁷, che viene sottoscritto dai genitori e dal Dirigente scolastico, al fine di determinare i reciproci impegni nel processo formativo. Il Patto di Corresponsabilità Educativa rafforza il rapporto scuola-famiglia, in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna tutti gli attori a condividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni; rappresenta pertanto il quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresse dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche. La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti-genitori, docenti-docenti, docenti-studenti rappresentano fattori di

¹⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, *Linee di indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, pp. 1-8. Cfripensar. <https://www.miur.gov.it>.

¹⁷ Il Patto di Corresponsabilità Educativa è stato introdotto con il DPR 24 giugno 1998, n. 249 e modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007, art. 5-bis.

qualità della scuola. Il processo di redazione del patto, espressione di corresponsabilità tra scuola e genitori, presuppone l'individuazione di procedure interne indispensabili a favorire la piena collaborazione necessaria alla realizzazione del progetto educativo. Negli anni, le relazioni di sinergia tra i diversi attori hanno conosciuto alcune problematiche legate soprattutto al rispetto dei ruoli, delle funzioni e delle competenze educative in un clima di collaborazione fattiva. In particolare, l'emergenza sanitaria ha messo a dura prova anche il mondo della scuola andando a trasformare il rapporto di collaborazione sinergica tra scuola e famiglia. Dalle Istituzioni giungevano agli istituti scolastici le indicazioni, le prescrizioni e le nuove proposte per espletare la funzione educativa e formativa. Il processo di cambiamento nella gestione organizzativa e relazionale del mondo scolastico è stato inevitabile. La scuola è stata chiamata a mettere in atto misure di contenimento della pandemia garantendo la tutela della salute e della sicurezza di tutti gli stakeholders e di concerto con le famiglie facilitare il rispetto delle regole nei casi di positività e sintomatologia dei bambini. La nuova sfida è stata quella di garantire la continuità educativa costringendo la dirigenza e il corpo docente a riconfigurare la proposta didattica con il supporto della Dad¹⁸. L'utilizzo della Dad ha permesso di sviluppare competenze trasversali, coinvolgere insegnanti, alunni e famiglie in attività nuove, inedite o poco esplorate sino a quel momento. Una nuova modalità di "fare scuola" e di vivere le relazioni con l'ausilio di piattaforme digitali. La scuola ha sperimentato nelle classi incontri pomeridiani in streaming, con l'obiettivo di facilitare la comunicazione tra pari e supportare gli studenti e le famiglie in difficoltà. Con l'aiuto dei docenti si è tentato di mantenere quel clima di "complicità" gruppale che ha da sempre caratterizzato l'intervento educativo con i ragazzi. Attraverso queste esperienze il gruppo classe ha continuato a palesarsi quale contenitore di elementi sociali ed individuali, cognitivi ed emotivi, un luogo capace di sviluppare e contenere tensioni e di produrre scambio, dialogicità e crescita.

L'Istituto Scolastico Santa Maria di Nazareth di Brescia¹⁹ si è ritrovato nel mezzo di una rivoluzione senza precedenti dovendo farsi carico di situazioni critiche non solo da un punto di vista didattico e tecnologico; non meno importanti gli aspetti relazionali con le famiglie. Tradizionalmente la scuola ha sentito come istanza educativa preponderante il rapporto di forte collaborazione con i genitori nella co-progettazione di iniziative, momenti aggregativi e formativi oltre ai momenti istituzionalmente formalizzati, al fine di creare una comunità educante aperta al territorio e alle famiglie degli alunni. Ad un tratto questo aspetto essenziale è venuto a mancare; gli stessi genitori in un primo momento si sono

¹⁸ Con il termine didattica a distanza si indica un percorso educativo mediato dal computer e da Internet in cui il docente organizza le attività in un percorso online a cui gli studenti accedono in modo autonomo, in tempi e spazi personali e dove i contenuti trasmessi offrono agli alunni la possibilità di svolgere quelle attività cognitive funzionali all'apprendere: riflettere, rielaborare ed analizzare.

¹⁹ L'Istituto Paritario Parificato Santa Maria di Nazareth di Brescia è retto dalla Congregazione Sacra Famiglia di Nazareth. L'Istituto è composto da tre ordini di scuola: scuola dell'Infanzia, scuola Primaria e Scuola Secondaria di I grado accogliendo circa cinquecento alunni. Il personalismo pedagogico funge da sfondo integratore tra la parte didattica e la parte educativa della scuola. Tale indirizzo di pensiero considera l'educando come soggetto libero, responsabile dei suoi atti, aperto agli altri, orientato al vero e proteso al bene e all'educazione quale opera promozionale della persona, considerata nella totalità delle sue funzioni, nella concretezza dei suoi processi evolutivi e nella fattualità del suo radicamento sociale.

sentiti “orfani” della scuola. In un secondo momento insegnanti e genitori si sono interrogati su quali altri canali comunicativi utilizzare per tener viva la relazione e le forme di sostegno che la scuola ha sempre offerto. Durante la pandemia l’accompagnamento educativo, quale forma di aiuto proposto dall’Istituto Scolastico Santa Maria di Nazareth, ha superato le coordinate spazio-temporali, accogliendo bisogni e narrazioni delle famiglie²⁰. Tra i servizi di sostegno troviamo la costituzione di *sportelli virtuali di ascolto*. Tali spazi, sono stati percepiti come accoglienti e flessibili dando voce alle difficoltà, alle sofferenze e ai vissuti personali e familiari. Per le informazioni più rapide ed immediate di ordine organizzativo sono state istituzionalizzate chat e mail di ogni docente. Anche in orario extrascolastico le famiglie hanno avuto la possibilità di comunicare direttamente con gli insegnanti. Con l’introduzione del digitale la scuola è entrata nelle abitazioni e nella vita delle famiglie, andando a volte a modificarne le routine, avvicinando molti genitori alle attività didattiche e costruendo nuove forme di dialogo con i docenti. La condivisione delle attività e dei momenti di difficoltà ha rafforzato la collaborazione tra genitori e insegnanti. Le relazioni solitamente formali tra scuola e famiglia hanno lasciato spazio a momenti di condivisione dei vissuti personali creando inedite forme di relazione. Entrambe si sono presentate come realtà umane indispensabili per superare la situazione di sofferenza. Tuttavia la complessità della pandemia spinge ad affermare che le due istituzioni educative in parola non possono da sole contribuire all’educazione della persona. Con il mitigarsi della pandemia scuola e famiglia non potranno dimenticare il processo di trasformazione, riadattamento e riequilibrio relazionale sperimentato. Per l’Istituto Scolastico Santa Maria di Nazareth il digitale potrà diventare parte integrante delle pratiche didattiche e di incontro con i genitori. La scuola potrà mostrarsi presente nella distanza, attraverso la mediazione digitale, anche in tempi normali con la collaborazione delle famiglie.

Bibliografia

- Andreoli V., Capire il dolore. Perché la sofferenza lasci posto alla gioia. Rizzoli, Milano 2003.
- Bronfenbrenner U., Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna 1986.
- Cybulnik B., Malaguti E., Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi, Centro Studi Erickson, Trento 2005.
- Leévy P., L’intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyberspazio, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1996.
- Liodice I., Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto. Progedit, Bari 2013, pp. 7-11.
- Moretti G., Oltre le emergenze: ripensare la formazione e ri-progettare gli ambienti di apprendimento, «Pedagogia oggi», Vol. XIX, 1 (2021).
- Mortari L., Filosofia della cura, Cortina Raffaello, Milano, 2015.

²⁰ A. Cinotti, *Accompagnamento*, «Studium Educationis», Vol. XVIII, 3 (2017), pp. 137-140.

- Natoli S., L'esperienza del dolore, Feltrinelli, Milano 2002, p. 8.
- Pati L., Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa, Scholè, Brescia 2019.
- Rivera I., Per una prossemica sociale nello stato di emergenza. La tutela del diritto all'istruzione nella prospettiva comparata ai tempi del Covid-19, in Laneve G. (a cura di), La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare, Eum, Macerata 2020, p. 46.
- Santagati M. – Barabanti P., (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19, «Media Education», XI, 2 (2020), pp. 109-125.
- Silva C. – Gigli I., Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Vol. 1 (2021), pp. 5-17.
- Simeone D., Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni, Scholè, Brescia 2021.
- Schuchardt E., Far fronte allo scacco: perchè proprio io...?. Il dolore come occasione per imparare a vivere, in «Concilium», 5 (1990), pp. 84-107.

Luigi Giovanni Sermenato*

Sconnessi o “Scomparsi”?**Studenti fragili e didattica digitale integrata**

Parole chiave: didattica digitale, scuola, servizi territoriali, fragilità, continuità educativa.

La situazione di emergenza sanitaria che stiamo attraversando da svariati mesi ha messo in luce problematiche organizzative e gestionali in differenti ambiti.

Anche il mondo della Scuola non si è potuto esimere dal confronto con tali criticità, facendo emergere rilevanti questioni pedagogiche e didattiche che hanno delineato nuovi bisogni e conseguenti necessità di risposte creative ed originali.

Infatti, fin dal primo lockdown del marzo 2020, si è potuto assistere ad un crescente disagio da parte delle fasce più fragili della popolazione che ha dato vita, nelle sue forme più estreme, ad un vero e proprio ritiro dalle scene da parte di questi minori.

A seguito della loro “scomparsa”, il Ministero dell'Istruzione ha quindi messo a disposizione strumenti e mezzi per fronteggiare tali criticità, garantendo il comodato d'uso di dispositivi e di connessioni internet, oltre all'attivazione di risorse economiche aggiuntive, volte a riagganciare questi bambini/e e ragazzi/e “dispersi/e”. In tale scenario, si è giocato il ruolo centrale dei servizi territoriali che hanno visto l'attivazione diretta di figure educative nella mediazione tra la scuola e le famiglie fragili, garantendo l'accesso a queste strumentazioni, con conseguente e graduale “ricomparsa” sulla scena degli studenti coinvolti in tali processi. Partendo dalla narrazione di queste esperienze virtuose rispetto all'attivazione di percorsi di sostegno in favore di minori in carico ai servizi sociali con l'obiettivo di garantire il diritto allo studio, il contributo intende porre uno sguardo analitico sulle buone prassi avviate tra scuola e servizi, proprio nella direzione di far emergere risorse e potenzialità che hanno permesso l'avvio della didattica digitale integrata anche per questi soggetti in formazione, con particolare attenzione al loro utilizzo non solo in tempi legati alle emergenze e in situazioni di vita particolarmente complesse.

Keywords: digital didactics, school, fragility, local services, educational continuity.

The health emergency situation that we have been going through for several months has highlighted organizational and management problems in different areas.

Even the world of School has not been able to escape the confrontation with such criticalities, bringing out relevant pedagogical and didactic questions that have outlined new needs and a consequent need of creative and original answers.

In fact, since the first lockdown in March 2020, it has been possible to witness a growing unease on the part of the most fragile sections of the population that gave life, in its most extreme forms, to a real withdrawal from the scene by these minors.

Following the "disappearance" of these children also from the virtual scenarios, the Ministry of Education has therefore made available tools and means to address these issues, ensuring the convenience of use of devices and internet connections, in addition to the activation of additional economic resources, aimed at supporting these "absent" children and teens. In this scenario, the central role of the territorial services was played, which saw the direct activation

* Luigi Giovanni Sermenato è docente a contratto di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Torino, consigliere onorario presso la Corte d'Appello di Torino, sez. Minorenni e famiglia e operatore dei servizi di tutela minori.

of educational figures in the mediation between the school and fragile families, guaranteeing access to these instruments with consequent and gradual "reappearance" on the scene of students involved in such trials.

Starting from the narration of these virtuous experiences with regard to the activation of support programmes for children under the care of social services with the aim of guaranteeing the right to study, the contribution aims to take an analytical look at the good practices initiated between School and Services in the direction of bringing out resources and potential that have allowed the start of integrated digital teaching for these trainees, with particular attention to their use not only in times related to emergencies and in particularly complex life situations.

Introduzione

Come ormai tristemente noto la situazione di emergenza sanitaria che stiamo attraversando da un anno e mezzo a questa parte ha messo in luce problematiche organizzative e gestionali in differenti ambiti.

Infatti, oltre alle rilevanti difficoltà legate alla tutela della salute e del benessere individuale e collettivo che si sono via via palesate, si delineano scenari complessi anche sul piano economico e politico a livello sociale ed istituzionale. Un'interessante riflessione in tal senso viene offerta da Alessandro Campi.

La pandemia scatenata su scala globale dal Covid-19 ha aperto interrogativi inquietanti: sull'evoluzione in sé del contagio virale, sconosciuto nelle sue origini e per il quale manca ancora una cura efficace, ma anche sugli effetti – politici, economici, sociali – con i quali dovremo confrontarci a seguito della conclusione dell'emergenza sanitaria¹.

Anche il mondo della Scuola non si è potuto esimere dal confronto con tali criticità, facendo emergere rilevanti questioni pedagogiche e didattiche che hanno delineato nuovi bisogni e conseguenti necessità di risposte creative ed originali.

A supporto di questa teoria è bene considerare lo studio promosso dal Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF.

Se infatti, dopo una iniziale fase di interruzione delle lezioni rispetto a tutti gli ordini e gradi di scuola, si è pensato di poter tornare in tempi brevi a "far lezione tra i banchi", in un successivo momento, si è considerata l'ipotesi di avviare forme di didattica a distanza che, nei differenti contesti regionali e locali, hanno visto nascere gradualmente "la scuola da casa"².

¹ A. Campi, (a cura di), *Dopo, Come la pandemia può cambiare la politica, l'economia, la comunicazione e le relazioni internazionali*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ) 2020.

² G. Mascheroni et al., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze 2021.

Questo tipo di didattica ha fatto in realtà la sua comparsa sulla scena formativa ben prima dell'avvento della pandemia e non va infatti dimenticato che essa rappresenta ormai da tempo una risorsa indispensabile nei processi educativi, in una sinergica valorizzazione di tutti i linguaggi legati ai percorsi di istruzione e di apprendimento. Come sottolineato anche da Barbara Bruschi e Alessandro Perissinotto:

«La vera soluzione [...] è quella di bilanciare aula e rete, presenza fisica e presenza telematica. La soluzione è la didattica *blended*»³.

Tuttavia gli eventi che hanno travolto il mondo a partire dalla primavera 2020 hanno segnato l'impostazione della DaD in modo netto e, a tratti esclusivo, quale garanzia di continuità degli itinerari formativi.

Una delle più rilevanti questioni che si sono imposte in questo scenario riguarda proprio non tanto la disponibilità di dispositivi quanto piuttosto l'educazione al loro corretto utilizzo.

Gli stessi autori ci ricordano che:

In altri termini, su uno smartphone, volendo si possono fare le stesse cose che si fanno su un computer [...], ma bisogna volerle e saperle fare; si possono usare i word processor e i fogli elettronici proprio come sul pc, ma se non si è mai lavorato su un computer è difficile che si posseggano le competenze per operare in maniera evoluta su uno smartphone. Ancora una volta il digital divide è un divario di competenze e non tanto di dispositivi tecnologici. Se a scuola gli allievi avessero trovato in passato aule informatiche e corsi di vera alfabetizzazione digitale, oggi, a casa, potrebbero sfruttare meglio anche quello che abbiamo definito il grado zero della dotazione tecnologica. L'auspicio [...] è che la DaD emergenziale del 2020 e quella più studiata e consapevole che seguirà siano l'occasione per riflettere sui mezzi elettronici attraverso i quali la didattica colma le distanze, l'occasione per il raggiungimento di una vera cittadinanza digitale fatta di democratico possesso delle attrezzature, di democratico accesso alle connessioni rapide e di ancor più democratica conoscenza basilare dell'informatica e della comunicazione digitale⁴.

Questa considerazione chiarisce il fatto che nell'era dei nativi digitali, il problema spesso non pare essere rappresentato dal possesso dei dispositivi funzionali ad eventuali connessioni, tanto che l'utilizzo degli smartphone è ormai diffusissimo, quanto piuttosto da una corretta educazione alla loro fruizione tale da poter generare le condizioni per l'uso appropriato di molte delle loro funzioni.

³ B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari – Roma 2020, p. XXI.

⁴ *Ivi*, p. XV.

La narrazione delle esperienze che seguono trova proprio in questo presupposto uno dei suoi fondamentali ambiti di realizzazione. La scommessa, infatti, non si è tanto focalizzata sulla necessità di fornire i mezzi per la didattica a distanza, quanto piuttosto sul tentativo di offrire una corretta educazione al loro utilizzo.

Entrambe le esperienze narrate si collocano nella cornice concettuale propria della ricerca - azione, intesa nell'accezione di studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa, sia attraverso le loro azioni pratiche, sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni.

Lo scrivente ha partecipato direttamente alla fase della loro progettazione e successiva realizzazione e valutazione in itinere e finale in qualità di educatore territoriale del Consorzio Intercomunale di Servizi di Orbassano, provincia di Torino, occupandosi, da un lato della stesura dei presupposti teorici ad essa connessi e dall'altro della loro realizzazione e conseguente valutazione sul campo.

Sono stati coinvolti nella fase di progettazione i dirigenti e gli insegnanti di due istituti comprensivi di uno dei comuni afferenti al Consorzio menzionato e in quella di realizzazione anche i minori ed i relativi *caregiver*, famiglie naturali, affidatarie e volontari che a vario titolo operano, di concerto con gli operatori della scuola e dei servizi, con questi nuclei familiari.

Le osservazioni che seguono sono state raccolte attraverso un questionario di gradimento finale, modulato in base al target del destinatario in modo differente, somministrato ai minori, ai loro familiari, agli insegnanti e agli operatori coinvolti. Uno dei principali obiettivi di questa ricerca è stato quello di far emergere criticità e potenzialità delle esperienze.

1. Didattica digitale integrata e territorio: reti e relazioni, una scommessa possibile “da lontano”

È proprio questa la cornice concettuale entro la quale si articolano i racconti di buone prassi che si intendono proporre e che tentano di mettere a fuoco e discutere le pratiche educative volte a garantire il diritto allo studio dei minori in situazioni di fragilità, attraverso interventi concertati tra istituzioni scolastiche e servizi sociali territoriali.

La prima esperienza si snoda attraverso la descrizione del lavoro sinergico e di rete tra le istituzioni, il Consorzio Intercomunale di Servizi di Orbassano (TO) e due istituti comprensivi di uno dei comuni ad esso afferenti, provando da un lato a costruire contesti idonei alla

strutturazione della DaD a domicilio e dall'altro ad offrire percorsi formativi per i genitori e i *caregiver* volti alla gestione della scuola da casa. La seconda narrazione, che vede invece coinvolti gli stessi operatori del Consorzio tra cui lo scrivente, in qualità di educatore territoriale, la dirigente e gli insegnanti di una scuola secondaria di secondo grado del territorio, oltre al minore titolare del progetto e gli operatori della casa famiglia nella quale è stato inserito, trova la sua essenza nella possibilità di trasporre gli apprendimenti e le buone prassi maturate, grazie alla didattica digitale integrata, anche in situazioni non legate soltanto alla pandemia.

Rispetto alla prima situazione va innanzitutto considerato, come si evince dalla Ricerca nazionale della SIRD (Società Nazionale Ricerca Didattica) che ha messo a confronto le modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19, «che non tutte le famiglie hanno potuto fruire, fin dall'esordio dell'attivazione della didattica digitale integrata, degli strumenti necessari a un suo corretto utilizzo»⁵.

Spesso si è sopperito all'assenza di personal computer o tablet attraverso gli smartphone ma, sebbene le funzioni dei dispositivi si possano sovrapporre, è la mancanza delle giuste competenze per poterlo fare che ne determina la differenza negli ambiti di applicazione.

Inoltre, come emerge dal 54° Rapporto della Fondazione Censis (Centro Studi Investimenti sociali) sulla situazione sociale del Paese, «dato il prolungarsi della situazione di emergenza, si è resa indispensabile la dotazione di strumentazioni più appropriate rispetto agli smartphone per far fronte al percorso scolastico che si è realizzato da casa»⁶.

Sono emerse differenze regionali rispetto all'attivazione della DaD sul territorio nazionale in merito alla tempistica di realizzazione degli interventi e alla fruizione della strumentazione. Al contempo, la situazione ha posto l'accento sulle disuguaglianze digitali, mettendo in evidenza come il diritto allo studio abbia ancora oggi necessità di essere rivendicato quale forma di emancipazione esigibile da parte di tutti. Come emerge dal protocollo d'intesa tra il Miur e l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, che fissa obiettivi comuni che riguardano principalmente la salvaguardia e la divulgazione dei diritti dei bambini e dei ragazzi, «le fasce della giovane popolazione interessata da problematiche economiche, oltre che da disagio relazionale a livello familiare e sociale, anche in carico

⁵ Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. Il gruppo di ricerca è costituito dal direttivo SIRD, ricercatori di svariate università italiane. Hanno collaborato alla ricerca AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIM, SALTAMURI www.sird.it (12/08/2021).

⁶ 54° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, Roma 2020 www.censis.it (16/08/2021).

ai servizi sociali territoriali, si sono spesso trovate in uno stato di isolamento e deprivazione relazionale e culturale»⁷.

Per dirla con Lucia Balduzzi:

A seguito della “scomparsa” anche dagli scenari virtuali di questi minori, il Ministero dell'Istruzione ha quindi messo a disposizione strumenti e mezzi per fronteggiare tali criticità, garantendo il comodato d'uso di dispositivi e di connessioni internet, oltre all'attivazione di risorse economiche aggiuntive, volte a “riagganciare” questi bambini/e e ragazzi/e “dispersi/e”⁸.

In tale scenario si è giocato il ruolo centrale dei servizi sociali territoriali che hanno visto l'attivazione diretta di figure educative, tra cui lo scrivente nella mediazione tra la scuola e le famiglie fragili, garantendo l'accesso a queste strumentazioni con conseguente e graduale “ricomparsa” sulla scena dei minori coinvolti in tali processi.

Le esperienze oggetto di riflessione si rifanno all'obiettivo n. 4 dell'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile⁹ che raccomanda di «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva ed opportunità di apprendimento per tutti»¹⁰, presupposto che a sua volta richiama il diritto universale all'istruzione agli articoli 28 e 29 della Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹¹.

Partendo da questi irrinunciabili principi, nel territorio del Consorzio Intercomunale di Servizi, ente pubblico strumentale dei comuni per la gestione in forma associata del servizio socio assistenziale facente capo ai comuni di Beinasco, Bruino, Orbassano, Piossasco, Rivalta di Torino e Volvera (provincia di Torino), ha preso il via la sperimentazione di seguito narrata che ha visto il coinvolgimento degli educatori di territorio quali attivi protagonisti con i minori in carico, le loro famiglie e la Scuola.

Come messo in evidenza da Marta Ilardo:

In un tempo nel quale il lavoro di territorio si è forzatamente trasferito "a casa" in quanto nessuno poteva lasciare la propria abitazione, si è avviato, attraverso lo

⁷ AGiA, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Miur, Roma 2020 www.garanteinfanzia.it (21/08/2021).

⁸ L. Balduzzi, *Bambini trasparenti e bambini invisibili alla ricerca del “Quisipum”*, in *Bambini Invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior-Bambini, Bergamo, 2021.

⁹ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGS – in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030 www.unric.org (25/08/2021).

¹⁰ A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030 Una sfida per la scuola*, Scholè - Morcelliana, Brescia 2019.

¹¹ Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991 www.unicef.it (26/08/2021).

smart working, un percorso di buone prassi, che hanno portato alla realizzazione di progetti di sostegno alla didattica attraverso la "vicinanza da remoto"¹².

Queste buone prassi hanno trovato, tra gli altri, la loro realizzazione in due differenti ambiti. Il primo ha riguardato la necessaria formazione a percorsi di utilizzo degli strumenti informatici rivolti ai genitori e ai *caregiver* (famiglie affidatarie, affidatari educativi) dei minori; il secondo ha visto la sua realizzazione nella trasposizione degli strumenti della DaD ad una situazione non legata all'emergenza sanitaria.

2. Primo scenario educativo: formazione all'uso degli strumenti e vicinanza relazionale anche a distanza

La prima esperienza centrata sulla sinergica collaborazione tra le reti istituzionali e le famiglie ha permesso di individuare tre ambiti di buone prassi:

- la cura e manutenzione delle relazioni all'interno delle reti formali e informali del territorio;
- i percorsi di formazione all'utilizzo degli strumenti informatici;
- la presenza costante sulla scena educativa anche delle famiglie con maggiori fragilità.

In primo luogo il mandato conferito agli operatori dei servizi nel loro lavoro domiciliare è stato quello di continuare a mantenere attive le relazioni con queste famiglie fragili con particolare attenzione al supporto dei/delle minori in essa presenti. Successivamente, accanto a questo presupposto, si è reso necessario costruire percorsi di sostegno alla formazione a distanza erogata dalla scuola. Si è trattato, infatti, in stretta collaborazione con l'istituzione scolastica, di ragionare su metodologie e strumenti più appropriati da fornire agli adulti affinché venisse garantito un utilizzo consapevole e funzionale di questo tipo di formazione. Consci della necessità di rimodulare le lezioni in una forma che potesse essere fruibile in maniera adeguata da parte degli studenti e dei loro familiari, è stata dedicata una prima parte del percorso formativo a questi importanti aspetti appositamente strutturati dal punto di vista didattico e relazionale.

Tutti dotati di smartphone, ha così preso il via un'esperienza di relazione singolare e del tutto nuova nella storia dei servizi alla persona, così come della scuola.

¹² M. Ilardo, La comunità educante ai tempi del Covid-19, in *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Parma 2021, pp. 159 – 167.

L'accompagnamento e la cura educativa delle delicate situazioni di vita di questi/e minori si sono trasferiti “dalla presenza alla distanza” attraverso le videochiamate quotidiane o comunque più volte ripetute nella settimana. Ma soprattutto sono stati frequenti gli scambi volti a costruire alleanze educative tra gli adulti e strategie funzionali a queste nuove modalità di “fare scuola”.

Scommessa ardua e complessa che inizialmente ha lasciato gli stessi operatori e insegnanti perplessi e che si è realizzata con tempi di attuazione e di gestione differenti da quelli legati alla relazione in presenza. Allo stesso tempo, sfida che ha permesso di mantenere attivi i rapporti e di far sentire meno soli minori che spesso vivono situazioni di isolamento relazionale non solo in contesti legati alle emergenze come quella che stiamo vivendo.

In questo scenario si è quindi inserito anche il processo formativo che la scuola ha continuato a promuovere. Si è fin qui parlato della rete in senso informatico e della sua grande rilevanza in quanto risorsa insostituibile in quest'ottica, ma non va dimenticato che lo stesso termine, nella sua accezione di lavoro sinergico ed integrato tra i professionisti delle istituzioni, è patrimonio del lavoro educativo e sociale da moltissimi anni. Per dirla con Fabio Folgheriter in un'ottica di *welfare society*:

Sono i cittadini motivati di una comunità sociale che si attivano creando e gestendo strutture associative che diventano il motore ideativo e operativo delle misure di benessere ritenute necessarie ed auspicabili. Le istituzioni pubbliche e i sistemi professionali si pongono in una posizione di supporto e incentivazione (*enabling*)¹³.

Ed è proprio in questa funzione di empowerment e incentivazione delle risorse delle persone coinvolte dal progetto che ha trovato vita una collaborazione sinergica e costruttiva tra il personale dei servizi, compreso lo scrivente, e quello della scuola in favore delle stesse famiglie interessate dal problema.

Continuando ad alimentare la relazione a distanza gli operatori del territorio si sono interfacciati con gli insegnanti ed il personale amministrativo referenti dei percorsi scolastici dei minori seguiti. Prima di tutto sono state avviate le richieste volte ad ottenere i dispositivi messi a disposizione dal Ministero dell'Istruzione per poter proseguire la didattica a distanza con strumentazioni più appropriate rispetto agli smartphone e

¹³ F. Folgheriter, *Teoria e metodologia del servizio sociale*, La prospettiva di rete, FrancoAngeli, Milano 2004.

maggiormente in grado di rispondere ai bisogni dei soggetti coinvolti in un percorso che via via diveniva sempre più lungo e complesso.

Successivamente, ottenuti i dispositivi in comodato d'uso, si è reso necessario verificare la disponibilità delle connessioni e soprattutto, come già precedentemente descritto, avviare un bilancio delle competenze informatiche possedute dai minori interessati e dai loro familiari. Ha così preso vita - come sottolineato da Alessandra Gigli nella sua descrizione dei processi di accompagnamento alle funzioni genitoriali in tempo di emergenza sanitaria - «questa formazione a distanza legata da un lato alle conoscenze pregresse possedute dai soggetti coinvolti e alla necessità di fornirne loro di maggiormente adeguate e dall'altro a quelle di sostenere le capacità relazionali volte a fronteggiare tali complesse situazioni di vicinanza forzata»¹⁴.

Dapprima tale processo formativo ha riguardato gli adulti. Non va dimenticato, infatti, che «a fianco dei minori fragili vivono adulti con difficoltà educative e relazionali e spesso con bassi livelli di scolarizzazione o provenienti da territori e “culture altre”»¹⁵ rispetto alle quali appare ulteriormente complessa la gestione di percorsi di alfabetizzazione informatica a distanza.

Come ci ricordano Urie Brofenbrenner e Michele Capurso «con questi adulti è stato fondamentale un approccio educativo ecologico e rispettoso delle loro possibilità»¹⁶ ma, al contempo, l'urgenza di garantire un tempestivo supporto didattico, attraverso la formazione scolastica ai minori, ha spinto a snellire i passaggi sul piano relazionale per rendere fruibile l'accesso alla DaD nel modo più repentino possibile. In questo senso ha giocato un ruolo importante la collaborazione attiva tra gli adulti ed i minori presenti da una parte dello schermo e gli operatori connessi a distanza dall'altra. Molto spesso le capacità intuitive e la dimestichezza con gli strumenti della rete da parte degli studenti presenti hanno dato un input significativo ai processi evolutivi di questo percorso.

Al contempo si è intensificata virtualmente anche la relazione tra gli insegnanti e gli operatori di territorio, attraverso veri e propri scambi e momenti di formazione reciproca ciascuno rispetto alle proprie competenze, attraverso la rete, dando vita a prassi operative che hanno permesso di avviare e mantenere nel quotidiano i percorsi di scuola da casa, centrando in particolare l'attenzione sulla strutturazione di una

¹⁴A. Gigli, *Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior-Bambini, Parma 2021, pp. 28-48.

¹⁵ *XXVI Rapporto sulle migrazioni*, Fondazione Ismu, Milano, 2020 www.ismu.org (26/08/2021).

¹⁶ U. Brofenbrenner, M. Capurso, *Rendere umani gli esseri umani*, Erikson, Trento, 2010.

didattica efficace e sostenibile anche rispetto agli aspetti relazionali, per i nuclei interessati.

Un costante monitoraggio della situazione tra professionisti diversi, ma accomunati dalla stessa passione educativa, ha dato il via a questa originale ed interessante sperimentazione che non solo ha coinvolto gli adulti referenti dei minori, ma li ha spesso richiamati all'importanza ed al ruolo centrale che la scuola riveste nelle loro vite.

La testimonianza di una mamma, in particolare, evidenzia in modo esemplare tale aspetto. Il rimando da lei dato agli operatori e ai docenti, proprio attraverso la rilevazione del suo livello di gradimento dell'esperienza mediante il questionario somministrato, è stato proprio quello di aver riconosciuto lo sforzo fatto dai suoi figli per poter restare in linea con la programmazione della classe. Al contempo è stato messo in evidenza il tentativo di garantire l'accesso al servizio erogato da parte degli insegnanti e degli educatori, fronteggiando di volta in volta le difficoltà emerse e incoraggiando i processi relazionali, sebbene in forma virtuale.

Inoltre, dopo aver ottenuto i dispositivi ed avviata una formazione al loro utilizzo, si è dovuto pensare a sistemi di connessione che potessero garantire più collegamenti contemporaneamente, attivando anche risorse economiche erogate dalla scuola o dagli enti locali.

E, dopo aver organizzato e gestito gli aspetti tecnici, si è palesato il problema di dover affiancare più minori presenti nello stesso nucleo al fine di garantire la loro effettiva presenza alle lezioni, al di là della connessione. In alcuni casi l'operatore si è "fisicamente" collegato con le lezioni garantendo una presenza discreta ed invisibile, ma di supporto emotivo ai ragazzi/e interessati/e.

In altre situazioni, lo scambio successivo alle lezioni con gli insegnanti ha permesso un monitoraggio delle presenze virtuali effettive o meno dei ragazzi/e alla lezioni e la conseguente possibilità di rimodulare gli interventi con correttivi funzionali alle problematiche emerse nell'ottica valutativa e riflessiva propria della ricerca-azione.

In entrambi i casi va segnalata la rilevanza dei processi relazionali nel rimotivare e risignificare la necessità di una presenza attiva alle lezioni, aspetto, come già più volte ribadito rimodulato sulla scorta delle modalità operative proprie della DaD.

Si può ipotizzare che il mantenimento di questi scambi relazionali in forma virtuale abbia richiamato le relazioni in presenza a livello affettivo, testimoniando la forte richiesta di attenzione da parte dei minori e la conseguente risposta dell'importanza che gli adulti hanno attribuito alla loro partecipazione alla vita scolastica.

Bambini/e e ragazzi/e che spesso trovano scarsa visibilità nei contesti educativi hanno potuto sperimentare la loro ricomparsa sulle scene, si sono sentiti cercati e anche valorizzati per la loro presenza. La scommessa nel passaggio da “sconnessi, scomparsi e quindi ricomparsi” è stata vinta, almeno in parte, attraverso questa esperienza.

Lo stesso questionario di gradimento somministrato a genitori e *caregiver* ha rimandato agli operatori e agli insegnanti di aver riconosciuto tale ruolo di vicinanza quale strumento fondamentale nella gestione del percorso scolastico dei minori coinvolti nel progetto e ne è stata richiesta la continuità in caso di rinnovato bisogno di dover ricorrere alla DaD quale mezzo esclusivo di formazione.

Questa esperienza traduce nella pratica l'assunto della dimensione relazionale, interpretata «non solo come la capacità di un sistema formativo di generare interazione tra chi insegna e chi apprende, ma anche di interagire con tutti contesti e le persone che lo popolano»¹⁷.

3. Secondo scenario educativo: per un uso strutturato della DaD anche al di fuori della situazione emergenziale.

Anche la seconda esperienza descritta permette di individuare due ambiti di buone prassi:

- la flessibilità degli strumenti utilizzati nella DaD, esportabili anche in contesti differenti da quelli legati all'emergenza sanitaria in atto;
- l'integrazione di nuove risorse educative e didattiche all'interno dei protocolli d'intesa tra le istituzioni territoriali coinvolte nell'esperienza descritta, volte a tutelare i minori e a garantire l'esigibilità dei loro diritti anche in situazioni di fragilità.

Un ragazzo adolescente, che chiameremo con nome di fantasia, Enrico, si è visto oggetto di provvedimento di tutela da parte della competente Autorità Giudiziaria a seguito della pesante situazione familiare nella quale stava vivendo e della quale aveva parlato proprio con gli insegnanti. I docenti, a seguito delle sue rivelazioni si sono prontamente mossi in sua protezione, ed egli ha potuto fruire dei benefici della DaD anche in un contesto differente da quello legato all'emergenza per la quale la stessa è stata avviata in modo così massiccio.

Enrico è stato allontanato in via d'urgenza dagli stessi operatori del servizio sociale e di educativa territoriale minori, tra i quali lo scrivente, con provvedimento dell'Autorità Giudiziaria e collocato in una casa

¹⁷ B. Bruschi, Perissinotto A., *Didattica a distanza*, cit., p. 54.

famiglia lontano dal proprio contesto di vita, proprio per ragioni di maggior tutela nei suoi confronti rispetto alle pesanti problematiche emerse nel nucleo familiare. Trattandosi del periodo nel quale la formazione scolastica veniva erogata in DaD, è stato possibile non dover cambiare scuola e quindi proseguire, almeno ancora per un tempo, con le stesse modalità di apprendimento. Rientrati però a scuola in presenza, per lo meno in parte, i suoi compagni, la dirigente scolastica ha fatto presenti i vincoli che avrebbero impedito l'utilizzo della DaD, non trattandosi di questioni legate a problematiche sanitarie, come previsto dalla vigente normativa.

«Ancora una volta il sinergico lavoro di rete costruito negli anni tra istituzioni si è rivelato strumento prezioso per il fronteggiamento di un problema così complesso»¹⁸.

Le relazioni di fiducia e stima reciproca costruite negli anni hanno permesso, infatti, di delineare percorsi di lavoro alternativi che hanno travalicato i vincoli imposti dalle normative attraverso la disponibilità e l'impegno dei professionisti coinvolti. Trovate modalità per derogare almeno in parte al rigido computo delle assenze, gli insegnanti si sono offerti di far collegare Enrico alle loro lezioni e di offrire momenti ulteriori di formazione a distanza al ragazzo in modo tale che non venisse ulteriormente penalizzato, stante la sua già complessa situazione di vita. Il monitoraggio con gli operatori della casa famiglia e del territorio è proseguito in maniera costante e puntuale.

Il minore ha così terminato l'anno scolastico attraverso una nuova e originale forma di didattica digitale integrata, potremmo dire, sulla scorta dell'esperienza già avviata, costruita ad hoc sul suo progetto.

Anche il racconto di questa esperienza rimanda al senso della traduzione operativa di buone prassi che nascono in un contesto e possono essere trasposte ed utilizzate anche in scenari differenti. Ma rimanda «anche al senso della didattica *blended*, ovvero alla necessità di ripensare la scuola tradizionale in una prospettiva inclusiva che necessariamente tenga conto di forme originali e creative di apprendimento e di formazione»¹⁹.

Il rischio, infatti, terminata la situazione di emergenza sanitaria potrebbe essere quello di archiviare queste buone prassi e di tornare ad una netta suddivisione delle formazioni tra “in presenza e a distanza”, cercando di definire quale sia la soluzione migliore e perdendo così di vista il fatto che

¹⁸ D'Antone A. (2021), *Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità: prassi educative tra continuità e discontinuità*, Junior-Bambini, Parma 2021, pp. 51-59.

¹⁹ M. Scarpini, *Riflessioni pedagogiche per la ripartenza: quando il pensiero orienta azioni di rinnovamento*, in: *A scuola dopo il Covid-19 Non torniamo indietro, andiamo avanti! Riflessioni e idee per una scuola a misura di bambini e ragazzi*, GAM, Brescia 2020, pp. 51 – 59.

l'unica possibile sia quella rappresentata da una necessaria e stabile integrazione delle due, come più volte ribadito.

Ma allo stesso tempo non va dimenticato che strategie nuove ed originali di fronteggiamento dei problemi nascono solo all'interno di percorsi di promozione di fiducia e collaborazione tra le istituzioni ma, ancora di più, tra le persone che rappresentano nodi attivi e strategici delle reti che formano le istituzioni stesse.

La sfida che si presenta oggi è quindi duplice e complessa sia per “gli educatori”, con ruoli e mansioni differenti, sia per i legislatori.

Non si tratta, infatti, soltanto di rendere utilizzabile in modo sistematizzato «la didattica *blenden*, quale possibile ed auspicabile strumento formativo in un'ottica partecipativa e costruttiva»²⁰, ma anche di rendere il lavoro di rete tra le istituzioni buona prassi operativa nei processi educativi che riguardano il sostegno e la cura rivolti alle persone, minori in particolare.

Solo una costante attenzione, cura e manutenzione di questi aspetti permetterà di rendere visibili i soggetti fragili che nei nostri contesti sociali rischiano di scomparire, non soltanto in momenti difficili come quello che stiamo ancora attraversando.

4. Verso un protocollo d'intesa tra istituzioni non solo emergenziale.

Le buone prassi fin qui descritte orientano nella direzione di ripensare i protocolli d'intesa scuola/servizi nell'ottica dei nuovi apprendimenti realizzati.

Come risulta evidente dalle posizioni fin qui evidenziate «è infatti ormai esperienza consolidata quella che trova nel raccordo tra le agenzie educative territoriali una strada per la collaborazione e la costruzione di percorsi di inclusione ed esigibilità dei diritti»²¹.

Risulta ora necessario ed urgente arricchire questi percorsi con le risorse individuate ed emerse in questi tempi per rendere le stesse patrimonio stabile dell'azione pedagogica in favore dei soggetti coinvolti nei processi formativi e delle loro famiglie e reti di riferimento.

L'integrazione dei protocolli d'intesa strutturati nel corso degli ultimi anni tra la scuola ed i servizi nel territorio nel quale si è realizzata questa esperienza, con le nuove indicazioni emerse per la didattica *blended*²² suggerite da Maria Beatrice Ligorio e Nadia Sansone, da utilizzarsi non

²⁰ M.B. Ligorio, N. Sansone, *Manuale di didattica blended. Il modello della partecipazione collaborativa e costruttiva*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²¹ G. Vinciguerra, *Per allevare un bambino ci vuole un villaggio. L'esperienza quinquennale di Scuola Integrata con il territorio*, in *Quaderni di Euroleader*, Gemona del Friuli (UD) 2005- pp.61-94.

²² M.B. Ligorio, N. Sansone, *Manuale di didattica blended*, cit.

soltanto in fasi emergenziali, ma quali stabili prassi operative in particolari situazioni di disagio e difficoltà, diviene obiettivo prioritario dell'azione congiunta delle agenzie educative.

Si tratta di accogliere questa nuova sfida e di lavorare alla costruzione di prassi operative stabili e durature, esportabili anche in altri territori e situazioni, sebbene flessibili e diversificate a seconda delle necessità e dei differenti problemi da fronteggiare.

Questa azione sarà volta «a garantire che nessuno debba rivendicare il proprio diritto alla visibilità, in quanto messo nella condizione di essere sempre presente al mondo adulto»²³.

Solo dopo aver raggiunto questo ambizioso obiettivo si potrà realmente affermare di aver fornito un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e di aver costruito opportunità di apprendimento per tutti, di vedere all'opera la scuola di tutti e per tutti. Solo allora potremo dire di aver visto realizzato il diritto allo studio quale forma di emancipazione esigibile da parte di ogni studente, solo e soltanto allora, potremo dire con orgoglio di aver riportato sulla scena educativa questi minori scomparsi e di essere buone sentinelle e custodi del domani di coloro che potranno essere temporaneamente disconnessi ma non dovranno mai più "sparire".

Bibliografia e

- Balduzzi L., *Bambini trasparenti e bambini invisibili alla ricerca del "Quisipum"*, in *Bambini Invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior- Bambini, Bergamo, 2021.
- Brofenbrenner U., Capurso M., *Rendere umani gli esseri umani*, Erikson, Trento, 2010.
- Bruschi B., Perissinotto A., *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari – Roma 2020.
- Campi A. (a cura di), *Dopo, Come la pandemia può cambiare la politica, l'economia, la comunicazione e le relazioni internazionali*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ) 2020.
- D'Antone A. (2021), *Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità: prassi educative tra continuità e discontinuità*, Junior-Bambini, Parma 2021.
- Folgheraiter F., *Teoria e metodologia del servizio sociale*, La prospettiva di rete, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Fucecchi A., Nanni A., *Agenda 2030 Una sfida per la scuola*, Scholè - Morcelliana, Brescia 2019.

²³ L. Balduzzi, *Bambini trasparenti e bambini invisibili alla ricerca del "Quisipum"*, in *Bambini Invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, cit., pp. 85 – 94.

- Gigli A., *Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione*. In A. Gigli (a cura di): *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Parma 2021.
- Ilardo M., *La comunità educante ai tempi del Covid-19*, in *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Parma 2021.
- Ligorio M.B., Sansone N., *Manuale di didattica blended. Il modello della partecipazione collaborativa e costruttiva*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Mascheroni G. et al., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze 2021.
- Scarpini M., *Riflessioni pedagogiche per la ripartenza: quando il pensiero orienta azioni di rinnovamento*, in *A scuola dopo il Covid-19 Non torniamo indietro, andiamo avanti! Riflessioni e idee per una scuola a misura di bambini e ragazzi*, GAM, Brescia 2020.
- Vinciguerra G., *Per allevare un bambino ci vuole un villaggio. L'esperienza quinquennale di Scuola Integrata con il territorio*, in *Quaderni di Euroleader*, Gemona del Friuli (UD) 2005.

Sitografia

- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile www.unric.org (25/08/2021).
- AGIA, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Miur, Roma, 2020 www.garanteinfanzia.it (21/08/2021).
- 54° Rapporto census sulla situazione sociale del Paese, Roma 2020 www.censis.it (16/08/2021).
- Convenzione Internazionale ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York, 1989 www.unicef.it (26/08/2021).
- Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19 www.sird.it (16/08/2021).
- XXVI Rapporto sulle migrazioni 2020, Fondazione Ismu, Milano, 2020 www.ismu.org (26/08/2021).

Claudio Pignalberi*

**Scuola e Territorio come palestra di cittadinanza: verso nuove
traiettorie di educazione attiva e responsabile per gli adulti del
futuro****Parole chiave:** Approccio alle capacitazioni; competenze di cittadinanza; democrazia; libertà di sviluppo; territorio

Nell'ultimo periodo è cresciuta l'attenzione nei confronti del ruolo della scuola e del territorio nella preparazione dei giovani a partecipare in modo attivo e consapevole alla vita civica e sociale. Le skills richieste nel futuro saranno sempre più correlate ai fabbisogni territoriali ed alla formazione alla pratica culturale e sociale della comunità locale per coltivare "palestre di cittadinanza". Prendendo ad esame le più recenti teorie pedagogiche (Nussbaum, Sen) ed i riferimenti in letteratura (Dewey), il contributo presenta i risultati di un progetto di ricerca da poco concluso sull'importanza dello sviluppo delle competenze civiche per il disegno di nuove traiettorie formali, informali e non formali per una formazione responsabile delle giovani generazioni.

Keywords: *Capability approach; citizenship skills; democracy; freedom to develop; territory*

In the last period there has been a growing attention towards the role of the school and the territory in the preparation of young people to participate in an active and conscious way in civic and social life. The skills required in the future will be increasingly related to territorial needs and to training in cultural and social practice of the local community for cultivating "gyms of citizenship". By examining the most recent pedagogical theories (Nussbaum, Sen) and references in the literature (Dewey), the paper presents the results of a recently concluded research project on the importance of the development of civic competencies for the design of new formal, informal and non-formal trajectories for a responsible education of the younger generations.

Introduzione

Il filosofo francese Jean-Luc Nancy¹, uno dei maggiori esponenti dello scenario filosofico successivo a Lévinas, Foucault e Derrida, in una lezione tenuta in occasione di un evento congressuale sui temi della filosofia di qualche anno addietro, poneva all'attenzione dei suoi uditori una delle teorie a lui più care, quella del *singolare-plurale* in cui centrale è il recupero del valore del *con* e del *noi* come condizione imprescindibile per comprendere la libertà personale e la relazione con gli altri. Alla base della riflessione è *l'esperienza dell'essere gli uni con gli altri* che caratterizza in

* Dottore di Ricerca Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) e Ricercatore Laboratorio CEFORC "Formazione Continua e Comunicazione" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE.

¹ J.L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001.

maniera sostantiva il nostro essere *nel mondo*. Secondo Nancy, è a partire dalla cura della dimensione del noi che si rende possibile un nuovo modello di educazione alla cittadinanza centrato sulla connessione coabitativa tra scuola e territorio.

Nell'ultimo periodo è cresciuta, infatti, l'attenzione nei confronti del ruolo della scuola e del territorio nella preparazione dei giovani a partecipare in modo attivo e consapevole alla vita civica e sociale.

Da una parte la *scuola* che si trova ora a vivere un periodo particolarmente complesso in cui la questione centrale è una ristrutturazione attorno agli assi portanti delle competenze del XXI secolo rispetto alle quali il nostro Paese non si dimostra adeguatamente attrezzato. In questa dinamica, catalizzata dal ruolo primario assunto dalla "didattica per competenze", spiccano per attualità le istanze di individuazione di metodologie appropriate a favorire, in particolar modo, lo sviluppo delle competenze cosiddette trasversali, di cittadinanza e digitali, considerate di importanza cruciale.

Dall'altra parte, il *territorio* – come luogo di appartenenza e di *communitas* – si profila come "palestra di cittadinanza" e "laboratorio della democrazia" (Dewey)² per contribuire nel percorso di crescita e di formazione dei giovani – generazione colpita in modo incisivo dal Covid-19 – alla vita attiva (Arendt)³, capacitante (Nussbaum)⁴ e libera (Sen)⁵.

Una terza riflessione riguarda la dimensione pedagogica del tempo inteso come capacità della persona di vivere il *qui ed ora*, come intercampo di co-appartenenza e co-evoluzione in cui «il più-che-passato ed il più-che futuro convivono col presente e nel presente, esattamente in quella faglia spazio/temporale in cui il presente è più-che presente»⁶ o, come riportato da Sant'Agostino «È inesatto dire che i tempi sono tre: passato, presente e futuro. Forse sarebbe esatto dire che i tempi sono tre: presente del passato, presente del futuro, presente del presente. Il presente del passato è la memoria, il presente del futuro è l'attesa, il presente del presente la visione»⁷, ovvero un progetto di educazione attiva e responsabile che connette i contesti formali (scuola) e non formali (comunità) per la definizione di traiettorie di sviluppo per le generazioni di adulti del futuro.

² D. Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, Massachusetts 1916.

³ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Chicago University Press, Chicago 1958.

⁴ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2012.

⁵ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

⁶ A. Chiochi, *Economia dell'offerta e relazioni industriali*, Associazione culturale Relazioni, Avellino 2003, p. 55.

⁷ Sant'Agostino, *Le Confessioni*, XI, 20, 26.

Su talune premesse si focalizza la *ratio* del contributo che presenta al lettore nella seconda parte alcuni risultati di un progetto della Regione Lazio e di ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani) sul ruolo della comunità scolastica (insegnanti, educatori, dirigenti) e del territorio (giovani, genitori, amministratori) nel disegnare un “percorso di traiettorie” (formali, informali e non formali) per promuovere i valori della cittadinanza e della partecipazione come “vettori agentivi” di ripensamento e di gestione delle emergenze educative e formative.

Il ruolo della scuola nella gestione critica dell'emergenza

È indubbio che, con la situazione di incertezza generata dal Covid-19, debbano essere ripensate le modalità e le prassi operative della progettazione didattica sempre più attenta ai bisogni ed alle esigenze delle persone e, allo stesso tempo, in grado di favorire forme di sostegno e di cura come risposta all'emergere di nuove forme di povertà educativa. Il Covid-19 costituisce una vera e propria emergenza sociale con conseguenze repentine nelle abitudini, nella social distancing, nelle pratiche di apprendimento, nei profili professionali che saranno richiesti in futuro. Per questi motivi si richiede un maggiore impegno nel promuovere un modello di scuola generativa di valore e di potenziamento dell'identità sociale di insegnanti, educatori, genitori, personale ATA, bambini ed adolescenti, nella dimensione propria della comunità di pratica⁸.

Negli ultimi mesi, in modo particolare, il ripensamento delle modalità gestionali, organizzative e didattiche della scuola, di ogni ordine e grado, è al centro di un dibattito da parte di ricercatori, esperti⁹ e gruppi di ricerca (si pensi alle società Siped e Siref) che hanno proposto delle piste di lavoro per la costruzione della scuola del futuro a fronte delle indicazioni ministeriali. Il MIUR, con apposita delibera del 26 giugno 2020, approvò il Piano 2020/2021 in cui elencava una serie di “passaggi” per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative, basantesi sulla valorizzazione della flessibilità educativa (riconfigurazione della classe in gruppi, articolazione modulare delle lezioni, aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari), il ruolo delle comunità territoriali per la ripresa delle attività (la disposizione di strutture e spazi, le collaborazioni con i diversi attori territoriali) e l'inclusione scolastica.

⁸ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁹ G. Alessandrini, *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019; M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019; G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020; A. Bizzocchi, *Covid 19(84). Oltre il Corona Virus*, Independently published, Brescia 2020; U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Qual è allora il ruolo della scuola nella formazione del cittadino? La scuola educa alla cittadinanza? È in grado di rispondere alle sfide che le trasformazioni sociali e culturali hanno introdotto?

Ai giovani di oggi è richiesta l'acquisizione di un insieme di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti, che li renda capaci di inserirsi adeguatamente nel mondo del lavoro, di diventare cittadini consapevoli e produttivi, di continuare ad apprendere per tutta la vita. Per sviluppare nei giovani atteggiamenti di partecipazione attiva, collaborazione, assunzione di responsabilità, è necessario metterli nelle condizioni di farne esperienza diretta all'interno di un contesto educativo e formativo. Nella visione del *capability approach*, la scuola deve ripensarsi come *ambiente capacitante per la formazione* attraverso la definizione di traiettorie di apprendimento che facciano leva sull'insieme delle esperienze apprese nei contesti formali, non formali ed informali¹⁰. Gli studi di Nussbaum¹¹ e Sen¹² consentono di riflettere criticamente sulla modalità di pensare all'apprendimento dei *futuri adulti* nei termini di libertà, capacità e funzionamenti. Nussbaum definisce la capacità come rappresentazione di un insieme di combinazioni di funzionamenti (stati di essere o di fare) che la persona può acquisire e, allo stesso tempo, riflette la sua libertà intesa come *positive power*. Ella propone un elenco di dieci capacità che dovrebbero essere perseguite da ogni persona quale principio di capacità individualizzata riguardante qualsiasi ambito della vita quotidiana. La lista contiene dieci aspetti che considera necessari ad un funzionamento autenticamente umano: vita, salute fisica, integrità fisica, sensi/immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente. Sen, invece, riconosce al soggetto la sua complessità, l'insieme delle caratteristiche per cui avrà una propria quantità e qualità di capacità per raggiungere il *well-being*, ovvero la condizione dello star bene nella multidimensionalità del vivere sociale.

Il *capability approach*, dunque, contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi, promuovendo la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità.

Come condiviso da più parti, si necessita in maniera urgente di un ri-orientamento delle pratiche educative della scuola nella prospettiva di una formazione che promuova lo sviluppo della persona «che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in

¹⁰ C. Pignalberi, *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (North Carolina) 2020.

¹¹ M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, cit.

¹² A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, cit.

maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione»¹³. L'OECD, in un recente rapporto, ha disegnato *quattro scenari* per la scuola, cercando di fornire vari stimoli per sviluppare una visione strategica a lungo termine dell'istruzione. La premessa al documento recita:

Ci sono sempre più versioni del futuro, alcune sono supposizioni, altre speranze e paure. Per prepararci, dobbiamo considerare non solo i cambiamenti che appaiono più probabili, ma anche quelli che non ci aspetteremmo. Nel 2020 la pandemia globale Covid-19 ci ha ricordato quanto le nostre certezze sul futuro possano modificarsi in un istante¹⁴.

Così come non esiste un *unico* possibile scenario futuro, non esiste neanche un unico percorso per l'avvenire dell'istruzione (*figura 1*).

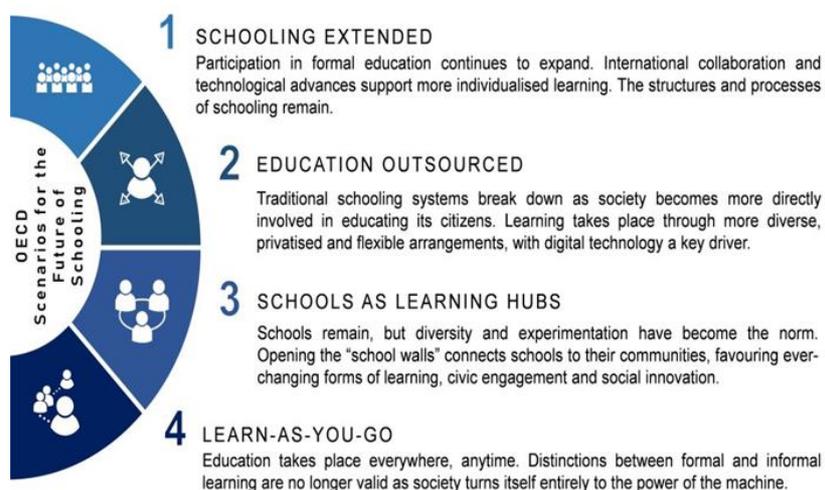


Figura 1 – OECD Scenarios for the Future of Schooling (OECD, 2020)

I “possibili” scenari sono tra di loro complementari, si intersecano e si connettono, consentendo la costruzione di una rete di sistema solida tra scuola e territorio e, al contempo, ampliano alcuni possibili scenari dell'educazione e della formazione attraverso il riconoscimento delle competenze sviluppate nei contesti formali, non formali ed informali; pertanto – così come evidenziato dall'OECD –, i quattro scenari del futuro dell'educazione riguardano:

1. l'espansione della scolarizzazione (*schooling extended*);
2. l'esternalizzazione dell'istruzione (*education outsourced*);

¹³ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹⁴ OECD, *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*, OECD Publishing, Paris 2020.

3. le scuole come centri di apprendimento (*schools as learning hubs*);
4. l'ubiquità dell'apprendimento (*learn as-you-go*).

Quella di cui si ha bisogno, quindi, è di una *scuola aperta e partecipativa* che – nel connubio tra reale e digitale – possa sperimentare metodi e strumenti pedagogici ed educativi in grado di fornire una diversa lettura delle criticità e delle emergenze che l'esperienza pandemica ha fatto emergere: da un sistema educativo e scolastico fragile ed impreparato ad uno nella direzione sostenibile e resiliente per mezzo di reti di relazione con il territorio.

Il ruolo del contesto per la crescita personale dei giovani

È opinione condivisa che l'ambiente-scuola, dove prevale il "cognitivo", deve essere considerato solo come uno dei tanti contesti formativi inserito in una *galassia* di situazioni più o meno strutturate, in cui si prendono in considerazione tutti gli aspetti del processo di apprendimento se si vuole giungere al pieno sviluppo delle persone.

La scuola diviene luogo che appartiene a un *altro luogo*: il territorio¹⁵, che si declina come ambiente generativo (Vygotskij), agentivo (Dewey), capacitante (Kohlberg) ed informale (Brofenbrenner).

Il territorio si identifica come *ambiente generativo* in quanto le competenze acquisite, le soft skills maturate e l'atteggiamento personale si coniugano insieme per coltivare e co-costruire nuove conoscenze. Vygotskij¹⁶ attribuisce all'ambiente sociale una funzione educativa fondamentale, riconoscendo a questo il potere di influenzare e modificare i comportamenti umani attraverso pratiche formative centrate sull'educazione morale e i valori. Dewey¹⁷ definisce l'educazione come un processo indiretto che avviene per mezzo dell'ambiente. Poiché l'ambiente sociale – in quanto educativo – forma la disposizione mentale ed emotiva della condotta negli individui, l'unico modo per le persone di controllare coscientemente il genere di educazione che ricevono è il controllo dell'ambiente nel quale agiscono, ovvero l'*agency*. Disegnare un *ambiente agentivo* significa orientare i giovani, attraverso la proposta di specifici compiti di apprendimento, all'applicabilità del sapere pratico (conoscenza generata dall'azione, retrospettiva e riflessiva, narrativa,

¹⁵ P.G. Ellerani, *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma 2020; G. Laneve, *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Meum, Macerata 2020; E. Marra, D. Diamantini, *Territorio, educazione e innovazione*, Ledizioni, Milano 2018.

¹⁶ «L'opinione generale sull'educazione non ha in nessun'altra dimensione una tale forza e giustizia: educare significa organizzare la vita; in una vita ben predisposta i bambini crescono bene» (L.M. Vygotskij, *Psicologia pedagogica*, Trento: Erickson 2006, p. 124).

¹⁷ «L'ambiente è veramente educativo nei suoi effetti solo fin dove l'individuo partecipa e condivide un'attività comune» (J. Dewey, *Democracy and education*, cit, p. 8).

orientata al futuro, contestuale), all'azione riflessiva (in cui l'apprendere ad apprendere – secondo Dewey – si dispiega nell'esplorazione dell'esperienza e nella ricerca di un orientamento per l'azione) e capacitante (nella prospettiva della libertà di agire). L'azione pratica del soggetto si riflette, infatti, nella possibilità di esercitare la *facoltà di agire* (*agency*) in quanto effetto della combinazione alternativa di funzionamenti e capacitazioni che prende le mosse da quegli apprendimenti rispondenti ai bisogni ed alle aspirazioni del singolo. Il pensiero riflessivo, invece, si riflette nelle *capability* in quanto rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole, facendo leva sul significato dell'*agire* e del *tempo deputato all'azione* attraverso l'attivazione di percorsi d'indagine, la verifica e la conferma della loro funzionalità al fine di “disegnare” nuovi percorsi di coltivazione della conoscenza. La lezione di Dewey è quella di rendere la scuola un ambiente agentivante in cui l'attività formativa deve riferirsi ad un'autentica situazione esperienziale, che coinvolge profondamente l'allievo, che si pone come sfida, come problema vero da risolvere, della cui soluzione l'allievo è responsabile e che può mettere alla prova per verificare la validità di quanto ha pensato e realizzato. L'*agency*, in questa prospettiva, è partecipatoria, orientata in maniera valoriale, centrata sull'allievo, esperienziale ed è negoziata in una leadership condivisa tra studente e docente.

In questa prospettiva si può parlare di scuola aperta, basata sull'interazione vivace e proficua con la comunità ed il territorio di riferimento, che più si presta ad offrire, in tempi più brevi, opportunità per sperimentare spazi educativi nuovi, diversi, capaci anche di ridefinire il luogo-scuola su una pluralità di dimensioni che coinvolgano direttamente quella della città e le sue componenti socio-culturali. Pensare il territorio come *ambiente capacitante* significa fornire gli strumenti necessari in cui il giovane deve essere competente per l'azione e, quindi, possedere la capacità di individuare l'obiettivo e spendersi in autonomia al fine di definire e sperimentare soluzioni innovative. Kohlberg¹⁸ evidenzia che l'ambiente può fungere da elemento stimolante o inibitorio alla crescita morale dei giovani. In questo processo, gli insegnanti, al fine di rendere la partecipazione democratica un aspetto essenziale dell'esperienza scolastica, hanno il compito di elaborare e mettere in pratica il cosiddetto *curricolo latente*, un percorso di apprendimento informale attraverso cui i giovani apprendono modelli di comportamento che influiscono sul clima

¹⁸ «Piaccia o non piaccia agli insegnanti, essi sono educatori (o diseducatori) sotto il profilo morale in quanto fautori di un “curricolo latente”, sotteso all'atmosfera morale della classe» (L. Kohlberg, *High school democracy and educating for a just society*, in Mosher R.L. (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*, Praeger, New York 1980, pp. 20-23).

relazionale dell'aula. Infine, Brofenbrenner¹⁹ attribuisce all'esperienza soggettiva dell'ambiente un ruolo decisivo nel determinare il corso della crescita personale e professionale dell'individuo basato su percorsi di apprendimento personalizzati ed esperienziali che permettono sia di realizzarsi nella dimensione individuale sia come responsabile di partecipazione alle scelte sociali. Il territorio si declina allora in *ambiente informale*, un connettore – come stabilito dal decreto MIUR del 7 gennaio 2021, n. 9 – in grado di costruire forme di collaborazione con la scuola, altri soggetti istituzionali e con enti del terzo settore già impegnati nella promozione della cittadinanza attiva.

Il contesto – riscoprendosi pertanto come *città educativa* – offre e condivide spazi in una commistione proficua tra pubblico e privato e fornisce al contempo una risposta alla sfida dell'urbanizzazione dei diritti, per dirla con Ulrich Beck, della «democratizzazione della possibilità di sopravvivenza»²⁰, riprogettandosi come *palestra di cittadinanza*.

Progettare “palestre di cittadinanza” a partire dal disegno delle skills

L'educazione alla cittadinanza è indirizzata all'acquisizione degli strumenti per una lettura autonoma e critica del *tempo* presente; inoltre, deve essere perseguita in tutti i setting educativi nello sforzo di coniugare gli spazi di apprendimento scolastico ed extrascolastico, formale e non formale, nella consapevolezza che il processo di formazione vada ben oltre la dimensione scolastica e coinvolga le responsabilità di istituzioni sociali ed enti locali. Il focus, dunque, è di ripensare il territorio e l'educazione civica, da un punto di vista pedagogico, entro l'orizzonte concettuale, ampio e sfaccettato, dell'educazione alla cittadinanza e di favorire un dibattito sui temi della cittadinanza democratica e dei processi educativi per una società giusta e civile²¹, la cittadinanza globale e la sostenibilità²², l'insegnamento della Costituzione²³, la cittadinanza

¹⁹ «Le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente» (U. Brofenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1984, p. 20).

²⁰ U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 193.

²¹ D. Dato, M. Ladogana, *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze*, Zeroseiup, Bergamo 2021.

²² E. Barberis, *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Maggioli editore, Rimini 2020.

²³ L. Corradini, G. Mari, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Via e Pensiero, Milano 2019; F. Da Re, *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*, Pearson, Milano 2019.

digitale²⁴, le “identità plurali”²⁵ al di fuori delle aule scolastiche al fine di promuovere un nuovo modello culturale e sociale²⁶.

In questa direzione, scuola e territorio diventano *palestre di cittadinanza*. L’Unione europea e l’OMS hanno offerto in questo ultimo decennio una serie di indicazioni in merito alle *soft* (trasversali) e *life* (per la vita) skills. Si definiscono *soft skills*, o competenze trasversali, quelle abilità e qualità personali utilizzabili in diversi ambiti lavorativi e professionali, ma anche nel tempo libero. Le *life skills*, invece, sono le abilità necessarie per un comportamento positivo e adattivo che permette agli individui di far fronte alle richieste e alle sfide della vita quotidiana.

In particolare, la raccomandazione UE del 2018²⁷ include le *soft* e *life skills* nel quadro delle *competenze-chiave* intese come le capacità di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Nello specifico, le competenze-chiave si distinguono in:

1. alfabetica funzionale;
2. multilinguistica;
3. matematica, scienze, tecnologie e ingegneria;
4. digitale;
5. personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. in materia di cittadinanza;
7. imprenditoriale;
8. in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

In particolare, *l’imparare ad imparare* e la *competenza di cittadinanza* sono le skills fondamentali per progettare palestre di cittadinanza e per definire le traiettorie di educazione attiva e responsabile per gli adulti del futuro. L’imparare ad imparare²⁸ consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Le principali skills riguardano:

- la conoscenza delle strategie di apprendimento e le necessità di sviluppo delle competenze;
- la capacità di prendere decisioni ed il pensiero critico;

²⁴ R. De Biase, *Abitare il futuro. Educazione e cittadinanza digitale*, Tab edizioni, Roma 2021.

²⁵ L.M. Calandra, A. Vaccarelli, *L’educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2016.

²⁶ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.

²⁷ European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, 2018/C 189/01, Bruxelles 2018, p. 14.

²⁸ B. Oakley, T. Sejnowski, A. McConville, *Learning How to Learn. How to Succeed in School Without Spending All Your Time Studying*, TarcherPerigee, New York 2018.

- saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi e collaborare nel lavoro in gruppo;
- la capacità di creare fiducia e provare empatia.

La competenza di cittadinanza²⁹ è la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale. Si suddivide in:

- la capacità di impegnarsi con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile;
- la capacità di pensiero critico e di risoluzione dei problemi;
- la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità locale;
- il rispetto, l'inclusione e la partecipazione attiva.

La *palestra di cittadinanza* si indentifica, dunque, come ambiente di apprendimento interdisciplinare che coinvolge la comunità scolastica (insegnanti, educatori, dirigenti) ed il territorio (giovani, genitori, amministratori) nell'opera di mappare un "percorso di traiettorie" (formali, informali e non formali) per promuovere i valori della cittadinanza e della partecipazione come "vettori agentivi" di ripensamento e di gestione delle emergenze educative e formative.

La scuola, quindi, deve promuovere nell'individuo l'interesse – che è intellettuale e pratico, così come emozionale – per il benessere della comunità e l'abitudine a individuare tutto ciò che contribuisce all'ordine e al progresso sociale. Per questo la scuola non può fornire esperienze in vista di un ipotetico futuro da adulti, ma deve offrire occasioni di vita sociale, di partecipazione e assunzione di responsabilità, perché come dice Dewey: «Without the chance to participate, individuals cannot grow»³⁰.

L'azione del progetto: coltivare e sviluppare le competenze territoriali

Le riflessioni emerse nel contributo sono state oggetto di una ricerca realizzata con la collaborazione della Regione Lazio e dell'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani). Il progetto dal titolo "*Promuovere esperienze di apprendimento sul lavoro per i giovani attraverso la riscoperta dell'intelligenza pratica in ottica sostenibile*", realizzato nel periodo 2019-2021, ha inteso proporre una serie articolata di attività di apprendistato cognitivo tra giovani e adulti per potenziare la rete di conoscenze e scambio di saperi nell'ottica dell'inclusione sociale.

²⁹ A.J. Letizia, *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*, Palgrave MacMillan, Kansas (USA) 2017.

³⁰ J. Dewey, *Democracy and education*, cit.

L'obiettivo è stato quello di rilevare in che modo e con quali risultati la scuola ed il territorio (d'ora in poi, *palestra di cittadinanza*) contribuiscano allo sviluppo nei giovani di atteggiamenti e capacità indirizzati all'*apprendere il mestiere* e far apprendere i valori distintivi del territorio nella prospettiva della cultura storica, architettonica e tradizionale.

Il progetto ha registrato – nei suoi diversi *tempi* – il coinvolgimento di 150 alunni e 25 docenti di una scuola secondaria di primo grado, 20 genitori e 12 amministratori locali. Lo strumento che ha permesso di analizzare le caratteristiche dei contesti educativi (formali, non formali ed informali) in base alla percezione degli adolescenti coinvolti nella ricerca è il Questionario di Percezione del Contesto Educativo (*Educational Context Perception Questionnaire – ECPQ*), ripreso anche da Oakley e Letizia, secondo cui le caratteristiche di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente. L'ECPQ è formato da una scala di misura che si compone di diverse sottodimensioni. La scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi. Le dimensioni indagate sono: 1) *Apprezzamento reciproco*, riguarda il rapporto positivo tra adulti e giovani basato sulla stima e fiducia reciproca; 2) *Discriminazione*, indica il sentimento di emarginazione provocato da fattori legati all'aspetto fisico, al colore della pelle, alla nazionalità; 3) *Proposta didattica*, misura la percezione che ha lo studente di poter partecipare alle decisioni che prendono gli insegnanti sul progetto didattico e le attività in classe; 4) *Coesione*, indaga la percezione che ha lo studente del senso di unione con il proprio gruppo (classe, amici); 5) *Possibilità di dialogo*, indaga la percezione del soggetto rispetto alla possibilità di avere spazi di dialogo. Il questionario permette, dunque, di evidenziare quali strategie sono attivabili per migliorare il benessere degli studenti orientando il lavoro sulla coesione del gruppo e sulla necessità di stabilire un forte rapporto di fiducia reciproca e di partecipazione attiva (*tabella 1*).

Dimensioni	%
<i>Proposta didattica (3), Coesione (4)</i>	
Rapporti con gli insegnanti	21,6
Rapporti con i compagni di classe	56,3
Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà	18,2
La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta	19,5
Nella mia scuola insegnano cose che mi interessano	21,8
Prima dimensione (media)	27,48
<i>Discriminazione (2)</i>	
Paura del giudizio degli altri	42,5
Esclusione dal gruppo di pari	33,4

Ansia nella relazione con gli insegnanti e con gli adulti	45,5
Rispetto della dignità e del carattere	62,2
Seconda dimensione (media)	45,9
<i>Apprezzamento reciproco (1), Possibilità di dialogo (5)</i>	
Possibilità di esprimere il proprio punto di vista	32,6
Possibilità di proporre iniziative e attività	65,8
Considerazione dei problemi	61,5
Partecipazione, interazione e cooperazione con il gruppo	60,3
Empowerment	49,8
Terza dimensione (media)	54,0

Tabella 1 – Le dimensioni dell'ECPQ

È indubbio che la dimensione riguardante l'apprezzamento reciproco e la possibilità di dialogo costituiscono gli ambiti formativi su cui poter pianificare percorsi di apprendimento tra pari per coltivare le competenze necessarie per lo sviluppo del sé e del territorio. Tale dimensione costituisce la principale area tematica del progetto su cui sono stati pianificati cinque focus group, in un arco temporale pari a 6 mesi, con l'obiettivo di indirizzare gli alunni alla conoscenza del patrimonio culturale, storico e sociale della comunità locale e, allo stesso tempo, sviluppare i tempi e le competenze territoriali.

I tempi della palestra di cittadinanza si suddividono, pertanto, in traiettoria formale, informale e non formale.

Per quanto riguarda la *traiettoria formale* emerge che la scuola:

1. riconosce l'importanza di apprendere in situazione e per l'esperienza;
2. è *ambiente capacitante* in quanto indirizza la persona allo sviluppo della ragion pratica, la libertà di scelta e il potenziamento dell'agency;
3. è orientata a favorire l'acquisizione delle competenze necessarie per promuovere nuove pratiche di lavoro per il territorio.

Riguardo l'*apprendimento non formale*, il territorio:

1. facilita dinamiche di apprendimento trasformativo, generativo, creativo, cooperativo;
2. trasforma il valore performativo della competenza in *competenza ad agire* (agency);
3. riconosce il peso e il valore di conoscenze e competenze non solo tecnico-professionali, ma anche strategiche e trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive;
4. è luogo di personalizzazione degli apprendimenti che investe nel valore agentivo e nell'empowerment delle persone.

Infine, nella *traiettoria informale*, la palestra di cittadinanza:

1. genera percorsi cooperativi e collaborativi, motivando la persona a svolgere il compito di apprendimento;
2. la *partecipazione sociale ad una pratica* e *l'interazione* tra i partecipanti diventano fonte di apprendimento;
3. diventa *luogo per sviluppare relazioni e fare rete* condividendo partnership e best practices attraverso un processo legittimante e partecipativo per la coltivazione delle skills.

Dalla ricerca emerge l'importanza di investire nelle traiettorie di apprendimento informale per: a) accompagnare i giovani alle diverse opportunità lavorative; b) orientare il percorso di vita (personale e professionale) a partire dal riconoscimento e validazione delle competenze; c) generare capacitazioni per agire in situazione.

Le competenze territoriali (CT) si delineano come capacità trasversali e per la vita declinate alle specifiche esigenze e fabbisogni sociali e culturali della comunità di appartenenza. Inoltre, le competenze territoriali, intese come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, si correlano allo sviluppo di specifiche strategie sostenibili e informali, alla capacità di gestire i propri impegni, ad un carattere volitivo, ad un pensiero critico e ad un buon livello di autoefficacia.

Gli ambienti formativi (AF), invece, fanno riferimento all'insieme delle pratiche e dei processi di apprendimento in situazione per la gestione delle emergenze educative e formative basati sulla *capacità di agire e intelligenza pratica, pensiero critico, competenze sostenibili* e di *cittadinanza*.

Mettendo in correlazione le CT con i quattro AF si conferma la significatività delle *civic competence* come “vettori agentivi”, ovvero di costruzione negoziata del senso ed il carattere interessato dell'attività di apprendimento in una dimensione storico-sociale e culturale (*tabella 2*).

Variabili	S
Capacità di agire e intelligenza pratica	,008
Pensiero critico	,005
Competenze sostenibili	,004
Competenze di cittadinanza (<i>rispetto dei valori identitari e distintivi della comunità locale; conoscenza delle istituzioni politiche e partecipazione attiva per la costruzione del bene comune; interazione sociale e recupero mestieri antichi come vettore di sviluppo; partecipazione e conoscenza della società civile</i>)	,002

Tabella 2 – Correlazione ambienti formativi + set di competenze

Così come, mettendo in correlazione le tre traiettorie che esplicano in pratica le CT, significativo per il campione è la coltivazione di traiettorie di apprendimento informale (*tabella 3*).

Variabili	S
Traiettorie formali (scuola + civic competence)	,005
Traiettorie non formali (territorio + civic competence)	,002
Traiettorie informali (palestre di cittadinanza)	,000

Tabella 3 – Correlazione traiettorie + civic competence

In linea con le ricerche nazionali ed internazionali più recenti, si mostra quanto il processo di cooperazione e di lavoro di squadra tra scuola e territorio possa facilitare nei giovani la coltivazione del proprio abito personale e professionale.

La capacità della scuola oggi di costruire in modo dinamico e aperto un *sapere generativo* capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi di emarginazione ed esclusione educativa Covid-19 è fondamentale. Si è parlato correttamente di *scuola capacitante* e di *baricentro culturale* dell'ambiente di vita delle famiglie e dei cittadini. Quello che dobbiamo fare è ritornare, dunque, alla visione *deweyana* di una scuola vista come “motore di sviluppo” per l'ambiente e la società tutta come garanzia di tenuta della democrazia di una comunità civile: questo l'auspicio di un ritorno della centralità della persona nei processi di apprendimento. Dall'altro lato, il ruolo del territorio, in quanto condizione del cambiamento, non è mai stato così evidente come oggi ed è visto come dimensione strategica che incide nell'orientamento all'apprendimento *lifelong*. È da questo rapporto che si innesca una dimensione di cura e di responsabilizzazione, oltre che una maturazione civica e sociale, che individua nella *palestra di cittadinanza* un ambiente agentivo su cui poggiare nuove e diverse misure gestionali per arginare le problematiche educative e formative delle giovani generazioni.

Bibliografia

- Alessandrini G., *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Chicago University Press, Chicago 1958.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- Barberis E., *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Maggioli editore, Rimini 2020.
- Beck U., *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Roma-Bari 2017.

- Bertagna G., *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.
- Bizzocchi A., *Covid 19(84). Oltre il Corona Virus*, Independently published, Brescia 2020.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1984.
- Calandra L.M., Vaccarelli A., *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2016.
- Chiocchi A., *Economia dell'offerta e relazioni industriali*, Associazione culturale Relazioni, Avellino 2003.
- Corradini L., Mari G., *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Via e Pensiero, Milano 2019.
- Da Re F., *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*, Pearson, Milano 2019.
- Dato D., Ladogana M., *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze*, Zeroseiup, Bergamo 2021.
- De Biase R., *Abitare il futuro. Educazione e cittadinanza digitale*, Tab edizioni, Roma 2021.
- Dewey J., *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, Massachusetts 1916.
- Ellerani P.G., *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma 2020.
- European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.
- Kohlberg L., *High school democracy and educating for a just society*, in R.L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*, Praeger, New York 1980.
- Laneve G., *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Meum, Macerata 2020.
- Letizia A.J., *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*, Palgrave MacMillan, Kansas (USA) 2017.
- Margiotta U., *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Marra E., Diamantini D., *Territorio, educazione e innovazione*, Ledizioni, Milano 2018.
- Nancy J.L., *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2012.
- Oakley B., Sejnowski T., McConville A., *Learning How to Learn. How to Succeed in School Without Spending All Your Time Studying*, TarcherPerigee, New York 2018.
- OECD, *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*, OECD Publishing, Paris 2020.
- Pignalberi C., *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (North Carolina) 2020.
- Sant'Agostino, *Le Confessioni*, XI, 20, 26.

Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

Vygotskij L.M., *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento 2006.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Andrea Fedeli *

Didattica a distanza e responsabilità civile**Parole chiave:** DAD, affidamento, responsabilità, contatto, informazione

La didattica a distanza (DAD) apre interessanti opportunità in ambito educativo ma anche delicati problemi di responsabilità civile. La responsabilità extracontrattuale non offre una disciplina adeguata agli specifici contesti della DAD. Diversamente i principi della responsabilità da contatto, ripresi dalla disciplina codicistica delle obbligazioni ed elaborati dalla Corte di Cassazione, forniscono utili strumenti di tutela in tal senso. Integrati dai patti educativi di responsabilità e da una puntuale informazione, tali principi delineano un modello di responsabilità partecipata e nient'affatto formalistica, capace di affrontare le nuove sfide organizzative della scuola e di attuare i principi costituzionali di eguaglianza.

Keywords: *Onlineclasses, responsibility, tortlaw, contractlaw, information*

Online classes have some striking features, which schools could take advantage of even after this time of pandemic. Nevertheless, tort law does not seem to concern properly this new kind of teaching. That is why «responsabilità da contatto» principles are the fitting ones for these specific activities. «Corte di cassazione» has promoted a new model of common responsibility among schools, teachers, students and families. Educational agreements on co-responsibility and pieces of information fulfill this model. This way, schools can tackle new challenges and carry out the constitutional principles of equality.

Introduzione

Negli ultimi due anni scolastici la didattica a distanza (DAD) ha rivelato opportunità che possono essere sfruttate ben oltre l'emergenza pandemica e l'auspicato rientro in classe generalizzato¹. Le nuove tecnologie arricchiscono infatti l'offerta formativa, consentendo agli studenti di seguire attività senza spostarsi dalle proprie abitazioni².

* *Consigliere parlamentare del Senato della Repubblica*

¹ Si veda al riguardo M. Piras, *La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza*, in «il Mulino», 2 (2020), p. 253. A giudizio dell'autore la DAD risulta particolarmente utile nelle «attività asincrone»: filmati registrati, forum di discussione che diventano archivi *on line*. Sempre sulla opportunità della DAD Barbara Volpi invita a leggere questa sigla come «Dare Ascolto Diadico» in B. Volpi, *Per inserire la DAD nella scuola dobbiamo ascoltare i ragazzi*, in «Domani» 2 luglio 2021. Per un inquadramento generale del rapporto scuola-covid si rinvia a G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2021, pp. 210 ss. In senso contrario G. Buondonno, *Sulla scuola il governo non ha alibi. In classe la DAD non deve essere prospettiva per il rientro a scuola a settembre*, «il manifesto» 13 luglio 2021.

² L'ex ministro dell'istruzione Lucia Azzolina, in una recente intervista, fa riferimento, ad esempio, alla DAD come strumento integrativo per gli studenti ricoverati negli ospedali: questo richiamo rivela la funzionalità di tali strumenti nell'assicurare il diritto all'istruzione in situazioni di estrema fragilità. Si veda Lucia Azzolina: *Diamo alle scuole maggiore aiuto psicologico*, in «La Stampa» 16 giugno 2021. Per aspetti circoscritti ma interessanti si rinvia a M.C. Sampaolesi, *Fare memoria. Un'esperienza transdisciplinare fra didattica in presenza e didattica a distanza*, in «Bollettino della società filosofica italiana» 2 (2020), pp. 99 ss.

La DAD ha messo però in luce anche aspetti inediti relativi alla responsabilità dell'insegnante e della scuola. La notizia di uno studente suicida a fine aprile, proprio durante una pausa della DAD³, interroga inequivocabilmente l'operatore del diritto e il mondo della scuola su una molteplicità di aspetti.

È possibile pensare che attività didattiche a distanza, incoraggiate o addirittura gestite dalla scuola⁴, si sottraggano a qualsiasi forma di responsabilità? Compresenza fra studenti non conviventi in periodi di isolamento sanitario, molestie *on line*, condotte pericolose pur prevedibili: non è facile circoscrivere il catalogo dei rischi in DAD. Per non parlare poi della sicurezza degli impianti o delle attrezzature informatiche che lo studente utilizza e che sono spesso meritoriamente conferite in comodato d'uso dalla scuola. Dopo «lo stillicidio di pronunce amministrative» alla ricerca di un equilibrio fra diritto alla salute e diritto allo studio, ma in difficoltà nell'assicurare «le esigenze di certezza che legittimamente il mondo della scuola invoca»⁵, bisogna evitare che la DAD sollevi un contenzioso in sede civile, paralizzando le iniziative degli istituti scolastici e la buona volontà di dirigenti e insegnanti.

1. Luoghi e tempi della DAD: i limiti della responsabilità extracontrattuale

Le nuove tecnologie informatiche, in misura più complessa di quanto non avvenga già per i viaggi di istruzione, le visite culturali o le manifestazioni sportive, ridisegnano «l'ambiente-scuola» e obbligano a ripensare i tradizionali confini spazio-temporali che segnano il discrimine nel sorgere della responsabilità⁶. Consolidata è ormai la giurisprudenza della Corte di cassazione che fa rientrare nella responsabilità dell'insegnante e della scuola anche i momenti che immediatamente precedono l'inizio delle lezioni o che ne seguono la conclusione, prima che lo studente sia affidato

³ L'8 giugno scorso il «Corriere del Veneto» riporta la drammatica notizia del suicidio di uno studente di Bassano del Grappa, avvenuto il 26 aprile, per avvelenamento. Si tratta di una vicenda in cui pesa anche il ruolo di un sito web, poi oscurato dalla Procura, e degli utenti del sito stesso.

⁴ Encomiabile nei mesi di *lockdown* del 2020 è stato lo sforzo di università, scuole, istituzioni culturali nel promuovere seminari e lezioni a distanza rivolti a studenti e docenti.

⁵ G. Di Cosimo, *Editoriale: Stato, Regioni e didattica: troppa distanza?* in «Le Regioni» 6 (2020), p. 3.

⁶ *Ex multis* Cass. n. 2067 del 2010: la Corte era chiamata a giudicare sulla vicenda di uno studente che aveva avuto un incidente durante una lezione di educazione fisica svolta su «un campo esterno all'edificio e non di proprietà della scuola, non munito di tutte le attrezzature idonee a evitare danni e che presentava il fondo sconnesso». L'Amministrazione scolastica aveva, nel caso di specie, violato l'obbligo di vigilare sulla sicurezza e incolumità degli allievi che sarebbe stato assolto, invece, da una previa e corretta analisi dei luoghi in cui svolgere la lezione di educazione fisica. Per i testi delle sentenze citate si fa riferimento al data base *Italgireweb* <http://www.italgireweb.giustizia.it/>.

a un familiare o ad altro operatore qualificato, come l'autista dello scuolabus⁷.

La DAD allarga, in questo senso, lo spazio scolastico e rende più complessa la gestione dei tempi e delle modalità di sorveglianza. Come minimizzare i rischi nelle disconnessioni fra una lezione e l'altra? In quale misura si è responsabili alla fine dell'orario di lezione se in casa non c'è un adulto «informato»⁸ che si occupa dello studente? Come organizzare da remoto i turni di vigilanza fra docenti e familiari? Come gestire le difficoltà tecniche di collegamento e i relativi momenti in cui lo studente «scompare» dal video dell'insegnante?

Questi interrogativi si ripropongono soprattutto per gli studenti più piccoli che la Cassazione ritiene meritevoli di una sorveglianza continua anche nelle pause delle lezioni⁹. Per gli studenti della scuola secondaria, per gli stessi allievi maggiorenni, una vigilanza non continua è ammessa nella misura in cui è funzionale alla loro progressiva autonomizzazione. La stessa maggiore età non fa venir meno di forme di responsabilità per insegnanti e scuola. Nel contestare l'equiparazione del primo e del secondo comma dell'articolo 2048 del codice civile¹⁰, puntualizza la Corte di cassazione: «le due fattispecie racchiuse nei primi due commi dell'articolo 2048 c.c. non sono, in realtà, del tutto sovrapponibili [...]; maggiore età non significa che il soggetto cessi di essere allievo o apprendista, ovvero cessi di essere sottoposto a quella vigilanza che, logicamente, è *teleologica*, ovvero necessaria per l'attività di

⁷ Cass. n. 10516 del 2017: si affronta il caso dell'incidente occorso a un bambino, « terminate le lezioni scolastiche » rimasto incastrato nella porta dello scuolabus « improvvidamente azionata in modo automatico dal conducente ». La Cassazione ha richiamato il dovere di vigilanza degli insegnanti fintanto che il conducente dello scuolabus non avesse « in concreto e di fatto » assunto compiutamente la propria successiva posizione di garanzia sui minori a nulla valendo la limitazione temporale (la fine delle lezioni) o spaziale (il cancello del perimetro scolastico). In realtà il titolo fondativo della responsabilità richiamato in sentenza non è l'articolo 2048 del codice civile ma l'articolo 1218 di cui poi si tratterà. Analogamente Cass. n. 14701 del 2017: « la responsabilità della scuola scatta dal momento in cui il minore si reca all'interno della scuola dove c'è personale addetto proprio al controllo (bidelli) degli studenti ». In senso più riduttivo, Cass. n. 19160 del 2012.

⁸ La Cassazione ha negato la qualifica di « precettore » e le responsabilità che ne derivano a chi occasionalmente partecipa a eventi scolastici, come dirigenti sportivi chiamati a premiare gli studenti. *Ex multis* Cass. n. 11241 del 2003. Lo stesso potrebbe dirsi nel caso esaminato in questo studio per quei collaboratori domestici che non hanno compiti specifici di assistenza ai bambini in DAD.

⁹ Cass. n. 9337 del 2016: richiama il caso di un incidente occorso a una bambina durante la ricreazione nel cortile della scuola e censura forme di vigilanza limitate alle esortazioni rivolte ai bambini che giocano nel cortile, richiamando la necessità di adeguate misure organizzative di tipo preventivo e non solo correttivo per impedire che si consumino incidenti. Si veda anche la più risalente Cass. S.U. n. 260 del 1972.

¹⁰ Di seguito si riporta il testo dell'articolo 2048 del codice civile rubricato *Responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d'arte*:

« Il padre e la madre, o il tutore sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela, che abitano con essi. La stessa disposizione si applica all'affiliante.

I precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza.

Le persone indicate dai commi precedenti sono liberate dalla responsabilità soltanto se provano di non aver potuto impedire il fatto ».

Per i testi normativi si fa riferimento a www.gazzettaufficiale.it.

insegnamento/addestramento cui si riferisce l'articolo 2048, secondo comma»¹¹. La vigilanza diviene attività coesistente e funzionale dell'insegnamento e le sue modalità operative devono misurarsi con le specificità degli studenti¹², nella consapevolezza che la libertà di insegnamento, assicurata dall'articolo 33 della Costituzione, non si svolge in un vuoto pneumatico, ma si relaziona a valori di rango costituzionale e a esigenze di protezione che l'ordinamento giuridico non può sacrificare aprioristicamente¹³.

Dato tale contesto, l'applicazione dell'articolo 2048 del codice civile alla DAD rivela insormontabili criticità. A norma di tale disposizione e come puntualizzato dalla Cassazione, l'imprevedibilità del fatto dannoso e il conseguente venir meno della responsabilità possono essere riconosciuti solo se sono state adottate tutte le misure di prevenzione e correzione possibili, in riferimento anche all'età degli studenti, alle attività svolte, al contesto sociale in cui sono calati i ragazzi, alla specificità dei luoghi¹⁴. Risulta immediatamente evidente la difficoltà di qualsiasi forma di controllo a distanza di queste condizioni.

La responsabilità extracontrattuale estesa automaticamente alla DAD si troverebbe davanti a soluzioni alternative e inaccettabili. In primo luogo non è proponibile estendere, oltre ogni limite di ragionevolezza, la responsabilità del docente e della scuola, facendone una responsabilità oggettiva non ammissibile alla luce del terzo comma dell'articolo 2048¹⁵. Per ragioni opposte, però, non soddisfa neppure una riproposizione rigida dello schema dell'articolo 2043 del codice civile¹⁶, interpretato alla luce della «concezione etica della responsabilità»¹⁷ e della responsabilità come

¹¹ Cass. n. 2334 del 2018. *Il corsivo è mio.*

¹² M. Comporti, *Fatti illeciti: le responsabilità presunte*. Artt. 2044–2048, in *Il Codice civile commentario*, Giuffrè, Milano 2012, p. 291.

¹³ F. Staderini, *La responsabilità degli insegnanti e dei dirigenti scolastici*, Giuffrè, Milano 1981, p. 11. Per quanto si tratti di uno studio ormai risalente, è interessante soffermarsi sui riferimenti dell'autore relativamente alla tutela della salute e dell'incolumità pubbliche (articoli 32 e 14, secondo comma, della Costituzione) e della personalità del minore (articolo 2 della Costituzione). Più recente per un inquadramento dei profili della responsabilità dell'insegnante si rinvia a R. Di Meglio – A. Vitali, *La responsabilità civile e penale dell'insegnante*, Edises, Napoli 2018, pp. 25 ss. Si veda altresì il meno recente G.M. Balduin – S. Buda, *La responsabilità civile e penale dell'insegnante*, Cedam, Padova 1999.

¹⁴ Ancora una volta si può fare riferimento a Cass. nn. 2334 del 2018; 9337 del 2016, nonché alla più risalente Cass. n. 24456 del 2005.

¹⁵ Cass. n. 11453 del 2003: l'articolo 2048 configura una responsabilità soggettiva «aggravata». Si veda anche Cass. n. 2334 del 2018: l'imprevedibilità dell'evento come esimente impedisce di qualificare la responsabilità dell'insegnante e della scuola come responsabilità oggettiva.

¹⁶ Si riporta il testo dell'articolo 2043 del codice civile rubricato *Risarcimento per fatto illecito*: «Qualunque fatto doloso o colposo, che cagiona ad altri un danno ingiusto, obbliga colui che ha commesso il fatto a risarcire il danno».

¹⁷ Per una ricostruzione della «concezione etica della responsabilità» è fondamentale G. Cian, *Antigiuridicità e colpevolezza. Saggio per una teoria dell'illecito civile*, Padova, Cedam, 1966: «la costruzione della figura dell'illecito è tuttora attuabile nei termini di una effettiva considerazione psicologica che caratterizza l'agire umano e [...] con tale costruzione è altresì possibile non solo perseguire un fine di maggiore aderenza allo spirito della legge, ma anche realizzare scopi di giustizia sostanziale» p. VI. Per una recente considerazione di segno differente dell'illecito civile si rinvia, invece, a M. Barcellona, *La responsabilità civile*, in S. Mazzamuto, *Trattato di diritto privato*, vol. 6, t. 1, *Le fonti delle obbligazioni*

mera violazione di un dovere, tenuto conto delle attività che si svolgono in ogni sede scolastica e, in particolare, in DAD. Meno che mai si può accettare di non prevedere alcuna ipotesi di responsabilità in DAD, quasi che attività didattiche a distanza siano un campo libero da ogni regolazione giuridica¹⁸.

2. La responsabilità da contatto sociale nella DAD

I nuovi scenari della DAD invitano a valutare le misure di responsabilità dell'insegnante alla luce delle considerazioni della Corte costituzionale sull'articolo 61 della Legge 11 luglio 1980, n. 312 *Nuovo assetto retributivo-funzionale del personale civile e militare dello Stato*¹⁹. Scrive il giudice delle leggi: «ratio dell'articolo 61 della Legge n. 312 del 1980 è la riconduzione della responsabilità degli insegnanti statali per *culpa in vigilando* entro limiti ritenuti dal legislatore più equi e confacenti, rispetto alla regola, per essi fino ad allora vigente, posta dall'articolo 2048 cod. civ.»²⁰.

A fronte delle specificità organizzative e operative della DAD e dei rischi che ne derivano, la disciplina civilistica in materia di obbligazioni si rivela rispondente alle esigenze della scuola e delle famiglie più di quanto non siano le norme sulla responsabilità extracontrattuale. Scrive Massimo Franzoni: «la mancata applicazione dell'articolo 2048 non può escludere una responsabilità più ampia che si fonda sull'organizzazione del servizio e che va individuata nel rischio tipico proprio di quell'attività»²¹. A tale riguardo, nel tracciare un sistema aperto di fonti delle obbligazioni, l'articolo 1173²² del codice civile fornisce l'ancoraggio sicuro di un principio di responsabilità che altrimenti soffre di irrimediabili rigidità applicative.

diverse dal contratto, Torino, Giappichelli 2021. L'autore plaude quella giurisprudenza che «si è liberata delle sue antiche inibizioni e si è messa in grado di fronteggiare le nuove fenomenologie di danneggiamento che la sua vecchia dogmatica non riusciva a intercettare», p. 19.

¹⁸ In questo caso sarebbero irrimediabilmente lesi i principi costituzionali e convenzionali di tutela dell'infanzia e della gioventù.

¹⁹ Di seguito si riporta il testo dell'articolo 61 della Legge 11 luglio 1980, n. 312 del 1980 rubricato *Disciplina della responsabilità patrimoniale del personale direttivo, docente, educativo e non docente*:

«La responsabilità patrimoniale di personale direttivo, docente, educativo e non docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato e delle istituzioni educative statali per danni arrecati direttamente all'Amministrazione in connessione a comportamenti degli alunni è limitata ai soli casi di dolo o colpa grave nell'esercizio della vigilanza sugli alunni stessi.

La limitazione di cui al comma precedente si applica anche alla responsabilità del predetto personale verso l'Amministrazione che risarcisca il terzo dei danni subiti per comportamenti degli alunni sottoposti alla vigilanza. Salvo rivalsa nei casi di dolo o colpa grave, la Amministrazione si surroga al personale medesimo nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi».

²⁰ Corte costituzionale, sentenza n. 64 del 1992. I testi delle pronunce della Corte costituzionale sono stati recuperati dal database della Corte su www.cortecostituzionale.it.

²¹ M. Franzoni, *Trattato della responsabilità civile - l'illecito*, Giuffrè, Milano 2004, p. 674. Si veda anche A. Santoro, *La responsabilità da contatto sociale. Profili pratici e applicazioni giurisprudenziali*, Giuffrè, Milano 2012, p. 97.

²² Di seguito si riporta il testo dell'articolo 1173 rubricato *Fonti delle obbligazioni*: «Le obbligazioni derivano da contratto, da fatto illecito, o da ogni altro atto o fatto idoneo a produrle in conformità dell'ordinamento giuridico».

L'affidamento del minore, fondato sul riconoscimento della professionalità della scuola da parte della famiglia²³, può essere collocato in «ogni altro atto o fatto» cui fa riferimento l'articolo 1173 del codice civile nell'individuare le fonti dell'obbligazione. Sulla scorta della sentenza n. 589 del 1999 sulla responsabilità da contatto sociale in ambito sanitario²⁴, la Corte di cassazione ha delineato, a partire dalla sentenza n. 9346 del 2002, un indirizzo giurisprudenziale che introduce i principi della responsabilità contrattuale nei rapporti scuola-famiglia: l'affidamento della famiglia al momento dell'iscrizione a scuola, espressione inequivocabile di un contatto sociale, fa sorgere una serie di obbligazioni che richiamano il disposto dell'articolo 1175 del codice civile²⁵ e che si rivelano funzionali sui particolarissimi scenari della DAD.

Partendo dall'impossibilità di ricondurre atti di autolesionismo dello studente nella fattispecie dell'articolo 2048 del codice civile, la sentenza n. 9346 del 2002 fornisce il senso di responsabilità adeguate a una scuola in trasformazione: «quanto all'istituto scolastico, l'accoglimento della domanda di iscrizione e la conseguente ammissione dell'allievo determina infatti l'instaurazione di un vincolo negoziale, in virtù del quale, nell'ambito delle obbligazioni assunte dall'istituto, deve ritenersi sicuramente inclusa quella di vigilare anche sulla sicurezza e l'incolumità dell'allievo nel tempo in cui fruisce della prestazione scolastica in tutte le sue espressioni, anche al fine di evitare che l'allievo procuri danno a se stesso»²⁶.

La scuola viene individuata come luogo di un «contatto sociale qualificato» che, pur non potendo essere ricondotto interamente nell'ambito della nozione codicistica di contratto²⁷, ne raccoglie alcuni

²³ Sul tema della ragionevolezza di un affidamento da contatto sociale si veda M. Gazzara, *Danno alla persona da contatto sociale. Responsabilità e assicurazione*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2007, p. 78. Si veda anche M. Carrà, *L'esercizio illecito della funzione pubblica ex articolo 2043*, Giuffrè, Milano 2006, pp. 50 ss. Benché prenda le mosse da un'attività dannosa della pubblica amministrazione inquadrabile nella responsabilità extracontrattuale, l'autrice affronta ipotesi di responsabilità da contatto richiamando le figure di derivazione anglosassone del *duty of care* e del *neighbour principles*.

²⁴ In questa sentenza che si può definire un punto di svolta nei rapporti non contrattualizzati fra professionista e controparte, la Cassazione sottolinea come la responsabilità professionale del medico si inquadri in ambito contrattuale, mentre il principio *alterum non laedere* della responsabilità aquiliana si riveli poco funzionale alle esigenze di tutela della parte debole. Aggiunge: «la pur confermata assenza di un contratto [...] non è in grado di neutralizzare la professionalità [...] che qualifica ab origine l'opera di quest'ultimo [medico] e che si traduce in obblighi di comportamento nei confronti di chi su tale professionalità ha fatto affidamento, entrando in contatto con lui».

²⁵ Di seguito si riporta il testo dell'articolo 1175 del codice civile rubricato *Comportamento secondo correttezza*: «Il debitore e il creditore devono comportarsi secondo le regole della correttezza».

²⁶ La stessa impostazione è ribadita in un *obiter dictum* da Cass. n. 482 del 2003.

²⁷ L'articolo 1321 del Codice civile fornisce la nozione generale di contratto: «Il contratto è l'accordo di due o più parti per costituire, regolare o estinguere tra loro un rapporto giuridico patrimoniale». Nell'attività scolastica manca il requisito della patrimonialità della prestazione.

elementi qualificanti al fine di assicurare il legittimo affidamento della parte che fruisce del servizio pubblico, lo studente e la sua famiglia²⁸.

Nella sentenza n. 10516 del 2017, già citata in precedenza²⁹, la Corte di cassazione completa il quadro di responsabilità in capo agli istituti scolastici.

Ciò posto, individuato l'ambito obbligatorio in cui si inserisce il complesso delle prestazioni esigibili dall'istituto scolastico e dall'insegnante, a tale ambito dev'essere altresì ricondotta l'intera gamma delle fonti integrative dell'obbligazione, tra le quali, in primo luogo, la normativa di correttezza e di buona fede (cfr. gli artt. 1175 e 1375 c.c.), cui risalgono i c.d. doveri di protezione che l'istituto scolastico e ciascun insegnante assume con riguardo a ognuno degli alunni agli stessi affidato. In quanto inseriti in un programma di natura obbligatoria, tali doveri di protezione chiedono d'essere individuati e commisurati in relazione all'interesse sostanziale del creditore in cui si concreta lo scopo del rapporto obbligatorio, ossia (con approssimazione al caso di specie) all'interesse che il minore affidato dalle famiglie per la formazione scolastica non rimanga in nessun momento lasciato a se stesso fintantoché, di detto minore, non intervenga a occuparsi un altro e diverso soggetto responsabile, eventualmente chiamato a succedere all'istituzione scolastica nell'assunzione dei doveri connessi alla relativa posizione di garanzia.

La stessa relazione qualificata viene focalizzata dalla sentenza n. 5067 del 2010 della Cassazione in capo al singolo insegnante: «tra insegnante e allievo si instaura, per contatto sociale, un rapporto giuridico (che quindi può dare luogo ad una responsabilità di tipo contrattuale e non aquiliana), nell'ambito del quale l'insegnante assume, nel quadro del complessivo obbligo di istruire ed educare, anche uno *specifico obbligo di protezione e vigilanza*, al fine di evitare che l'allievo si procuri, da solo, un danno alla persona»³⁰.

Si tenga presente che la possibilità di scegliere la scuola cui iscrivere il proprio figlio, senza ricorrere obbligatoriamente a quella più vicina al proprio domicilio, conferisce già un importante risalto giuridico al momento dell'affidamento. La pratica dell'*open day*, poi, esempio paradigmatico di ricerca dell'affidamento da parte della scuola verso le famiglie, assurge anch'esso a momento propedeutico di obbligazioni da

²⁸ Criticità sul doppio ancoraggio della responsabilità ex articolo 2048 per gli atti lesivi verso terzi ed ex articolo 1218 per gli atti di autolesionismo sono richiamate da M. Ferrari, *La responsabilità civile di scuola e insegnanti in Italia e Francia: un'analisi comparata*, in «Responsabilità civile e previdenza» 4 (2014), p. 1380. L'autore evidenzia come l'ordinamento francese prediliga il modello della responsabilità extracontrattuale.

²⁹ Si veda la nota n. 7.

³⁰ *Il corsivo è mio.*

contatto sociale³¹. Da non condividere, perciò, è l'idea di chi liquida l'*open day* come semplice attività promozionale priva di ricadute giuridiche³².

La responsabilità da contatto esprime il tentativo più generale di bilanciare «l'asimmetria conoscitiva e decisionale»³³ tradizionalmente tipica di altri settori amministrativi, ma non estranea certo al mondo della scuola. Il principio dell'affidamento svela la necessità di una presa in carico dell'altro da cui si esige, al contempo e giustamente, una condotta corretta e responsabile, riconducibile agli articoli 1337 e 1375 del codice civile³⁴. Il soggetto debole merita di veder riequilibrata l'asimmetria in cui è posto, ma l'ordinamento non rinuncia a censurarne la condotta in caso di sua malafede o di colpevoli disattenzioni³⁵.

In quest'ottica, dall'esperienza della DAD si coglie la necessità di una responsabilità condivisa e partecipata. Il crisma del «contatto sociale qualificato» impedisce a tale forma di responsabilità di finire in un doppio vicolo cieco: configurarsi come mera transazione mercantile fra operatori economici, poco sensibile al costo sociale derivante da un evento dannoso³⁶, oppure scontrarsi con i limiti già visti dell'impianto aquiliano dato dall'articolo 2043 del codice civile. Per cercare approdi sul piano ermeneutico oltre la responsabilità extracontrattuale, è da richiamare la

³¹ Seppur in un ambito del tutto estraneo alla scuola, come le convenzioni urbanistiche, nella recente sentenza n. 12428 del 2021, le Sezioni Unite della Cassazione in sede civile hanno statuito un principio di fondamentale importanza, riconoscendo la «lesione dell'affidamento del privato nell'emanazione di un provvedimento amministrativo a causa di una condotta della pubblica amministrazione che si assume difforme dai canoni di correttezza e buona fede, atteso che la responsabilità della P.A. per il danno prodotto al privato quale conseguenza della violazione dell'affidamento dal medesimo riposto nella correttezza dell'azione amministrativa è configurabile non solo nel caso in cui tale danno derivi dalla emanazione e dal successivo annullamento di un atto ampliativo illegittimo, ma anche nel caso in cui nessun provvedimento amministrativo sia stato emanato, *cosicché il privato abbia riposto il proprio affidamento in un mero comportamento dell'amministrazione*». Il corsivo è mio. Come si può notare, è l'ennesimo riconoscimento della delicatezza dei comportamenti da cui nasce un affidamento.

³² Nella sentenza n. 8236 del 2020 le Sezioni Unite della Corte di Cassazione, sebbene in questo caso con riferimento ad ambiti lontani dalla scuola, proteggono l'«affidamento incolpevole di natura civilistica, che si sostanzia, secondo una felice sintesi dottrinale, nella fiducia, nella delusione della fiducia e nel danno subito a causa della condotta dettata dalla fiducia mal riposta; *si tratta, in sostanza, di un'aspettativa di coerenza e non contraddittorietà del comportamento dell'amministrazione fondata sulla buona fede*». Il corsivo è mio.

³³ F. Cimbali, *La responsabilità da contatto*, Giuffrè, Milano 2010, p. 218.

³⁴ Di seguito si riporta il testo dell'articolo 1337 del codice civile rubricato *Trattative e responsabilità precontrattuale*: «Le parti, nello svolgimento delle trattative e nella formazione del contratto, devono comportarsi secondo buona fede».

L'articolo 1375 del codice, rubricato *Esecuzione di buona fede*, dispone: «Il contratto deve essere eseguito secondo buona fede».

³⁵ Con la terminologia «soggetto debole» ci si riferisce alle innovazioni introdotte a tutela del consumatore dal Decreto legislativo 6 settembre 2005, n. 206 e s.m.i. *Codice del consumo, a norma dell'articolo 7 della Legge 29 luglio 2003, n. 229*. Interessante è la lettura che ne dà Cesare Massimo Bianca che apre una prospettiva di applicazione verso forme di contatto sociale: «Anche se attualmente limitata a favore dei consumatori, l'innovazione è radicale perché essa investe tutti i contratti attraverso i quali sono erogati al pubblico beni e servizi». Vedi C.M. Bianca, *Il contratto*, in *Diritto civile*, vol. 3, Giuffrè, Milano 2015, p. 394.

³⁶ Sulla necessità di sottrarre almeno parte della disciplina della responsabilità civile all'autonomia degli operatori privati si veda F. Di Ciommo, *Evoluzione tecnologica e regole di responsabilità*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2003, pp. 67 ss. In realtà l'autore invita a riflettere più sulla responsabilità ex articolo 2043 che non sulla responsabilità da contatto, ma le sue preoccupazioni per uno squilibrio di potere fra i contraenti possono essere riproposte nella nostra ricerca.

diagnosi, pur risalente, di Pietro Trimarchi: «storicamente il sistema degli atti illeciti è stato inteso esclusivamente come delimitazione di ciò che spetta a ciascuno a difesa contro attacchi esterni: un simile sistema è caratterizzato da doveri di astensione e non da doveri di cooperazione»³⁷. Nonostante l'articolo 2048 preveda una specifica posizione di garanzia in capo all'insegnante, arricchendo così il disposto dell'articolo 2043, la sua *ratio* normativa rimane quella di presidiare l'obiettivo minimo del *non alterum laedere*.

Illuminante è la riflessione svolta da Francesco Castronovo sul tema del contatto sociale, seppur con riferimento al mondo dell'impresa: «una volta qualificata la responsabilità da contatto sociale come contrattuale, inevitabilmente tale qualificazione porta con sé tutti i caratteri della categoria. La valutazione della condotta del danneggiante [nel nostro caso chi ha mancato nei doveri di vigilanza *nda*] non può che farsi alla luce del suo *status* professionale, e dunque anche nel caso della responsabilità da false informazioni la diligenza dovuta è quella nascente, ai sensi dell'art. 1176 c.c., comma 2, dalla sua qualità di operatore professionale, tenuto a rispondere del danno anche in ipotesi di colpa lieve»³⁸.

Non tragga in inganno il riferimento a principi e istituti di diritto civile. La loro operatività non indulge ad alcuna privatizzazione della scuola e delle sue attività. Il principio civilistico di reciprocità è l'altro volto di un'attività amministrativa in cui il perseguimento dell'interesse pubblico non pone necessariamente il cittadino in una situazione di soggezione³⁹. L'arricchimento della fattispecie della responsabilità oltre il «recinto» dell'articolo 2048 del codice civile consente alla scuola, parte integrante della pubblica amministrazione, di adempiere correttamente i doveri di cui agli articoli 28, 33, 34, 97 e 98 della Costituzione.

3. La DAD e il patto educativo di corresponsabilità

Per «definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie»⁴⁰, è necessario

³⁷ P. Trimarchi, *La responsabilità civile*, in *Il diritto privato nella società moderna*, a cura di Stefano Rodotà, Il Mulino, Bologna 1971, p. 426.

³⁸ F. Castronovo, *La responsabilità da false informazioni comparata: special relationship nel diritto anglosassone, species della responsabilità da contatto sociale nel nostro sistema*, in «Banca, Borsa, Titoli di credito» 3 (2019), p. 418.

³⁹ Si pensi a tale proposito alle novità procedurali e decisorie introdotte con la legge 7 agosto 1990, n. 241 e s.m.i. *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*.

⁴⁰ Ci si riferisce all'articolo 3 del Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, che introduce l'articolo 5-bis al Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249 rubricato *Patto educativo di corresponsabilità*. Si veda anche la Nota Miur del 31 luglio 2008. Per questi testi si può fare ricorso alla banca dati del Miur su www.istruzione.it ultima verifica 1° settembre 2021.

riconoscere centralità al patto educativo di corresponsabilità. La sua sottoscrizione da parte della scuola e delle famiglie non è un inutile adempimento burocratico, ma la formalizzazione giuridica del coinvolgimento informato e responsabile della famiglia nel percorso scolastico dei propri figli. Il terzo comma dell'articolo 5-bis del Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998 n. 249 *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* richiama le istituzioni scolastiche nelle prime due settimane dall'inizio delle attività didattiche a porre in essere le iniziative più idonee «per l'accoglienza degli studenti e per la presentazione e la condivisione di tutto ciò che attiene alla vita scolastica compreso il patto educativo di corresponsabilità»⁴¹.

Grazie ai patti educativi di corresponsabilità, la famiglia non può dichiararsi estranea al progetto educativo e alle sue modalità esplicative, come la DAD, e potrà essere chiamata a garantire momenti di informazione e controllo sul proprio figlio, in particolare nelle attività da remoto, senza che ciò ovviamente faccia venir meno la responsabilità di scuola e insegnanti.

Negli aggiornamenti dei patti imposti dall'emergenza Covid⁴², generale è il richiamo a famiglie e studenti per un uso delle nuove tecnologie che prevenga molestie *on line* e casi di bullismo⁴³. Ad esempio, il patto di corresponsabilità scuola-famiglia dell'Istituto comprensivo «Botticelli» di Firenze introduce fra gli obblighi della famiglia «osservare la massima discrezione durante le lezioni in videoconferenza, a tutela della *privacy* propria, degli altri alunni e famiglie e dei docenti»⁴⁴.

Si ritiene prioritaria, inoltre, la precisazione contenuta nell'integrazione del patto educativo per l'anno scolastico 2020-2021 dell'Istituto Comprensivo n. 8 «Camelia Matatia» di Forlì: «il Patto, oltre ad essere un documento pedagogico di condivisione scuola-famiglia di *intenti* educativi, è pure un *documento di natura contrattuale* - ne è richiesta la sottoscrizione da parte di ciascun studente/genitore - finalizzato

⁴¹ Si fa riferimento ovviamente al testo novellato dal Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n.235.

⁴² Tra i tanti esempi e per i più piccoli si veda il Patto di corresponsabilità per l'anno scolastico 2020/2021 tra «Roma Capitale-soggetto gestore del servizio» e le famiglie dei bambini iscritti ai servizi per l'infanzia 0/6 anni su www.comune.roma.it. L'integrazione introdotta nel proprio patto dall'Istituto comprensivo «Santi Savarino» di Roma prevede che le famiglie si impegnino «ad adottare, anche nei tempi e nei luoghi della giornata che il proprio figlio non trascorre a scuola, comportamenti di massima precauzione circa il rischio di contagio». Si veda <http://www.icviasantisavarino.edu.it>. ultima verifica 1° settembre 2021.

⁴³ Il Liceo ginnasio Statale «Mario Cutelli» di Catania ancor più puntualmente invita lo studente a «non comunicare a terzi le proprie credenziali di accesso alla piattaforma in uso e utilizzare l'account esclusivamente per i fini della DaD». www.liceocutelli.edu.it ultima verifica 1° settembre 2021. Analoga documentazione dell'Istituto Ferrante Gonzaga» di Guastalla in provincia di Reggio Emilia precisa che «l'utilizzo delle piattaforme delle aule virtuali, Weschool, ha scopo esclusivamente didattico: evitare altre forme di uso di tipo sociale». www.icguastalla.edu.it. ultima verifica 1° settembre 2021. Analoghe disposizioni si possono trovare negli aggiornamenti di ogni patto.

⁴⁴ Patto di corresponsabilità scuola-famiglia dell'Istituto comprensivo «Botticelli» relativo al periodo di didattica <http://www.icbotticelli.edu.it/> ultima verifica 1° settembre 2021.

all'assunzione di impegni reciproci»⁴⁵. Sebbene il riferimento terminologico alla «natura contrattuale» debba essere rivisto data la specificità dell'articolo 1321 del codice civile e considerata soprattutto l'assenza del requisito della patrimonialità nei patti di corresponsabilità, è pacifica la collocazione di tali istituti nell'ambito della disciplina civilistica delle obbligazioni.

La natura di atto di diritto privato del patto richiede particolare attenzione nella stesura e nella sottoscrizione delle singole clausole⁴⁶. Apprezzata la consapevolezza reciproca dell'efficacia dei patti e dei loro effetti, appare opportuno introdurre impegni specifici relativi alla sicurezza dei luoghi da cui lo studente assiste alle attività didattiche a distanza, alla sicurezza e alla funzionalità degli impianti e delle attrezzature di cui si serve, alla interazione con altre persone che hanno accesso nell'abitazione. Per i più piccoli è necessario un richiamo puntuale alla presenza in casa di un «soggetto qualificato», genitore, parente maggiorenne, *baby-sitter*, per assistere il bambino in caso di necessità o al termine della lezione⁴⁷. Solo apparentemente le ipotesi ora formulate sembrano irragionevoli rispetto alla normale diligenza cui è chiamata la famiglia nel rapporto educativo con la scuola. Non solo impegni analoghi sono sottoscritti dal dirigente scolastico⁴⁸, ma la tradizionale responsabilità *in educando* dei genitori, di cui al primo comma dell'articolo 2048 del codice, non viene certo a cessare del tutto durante l'attività scolastica⁴⁹.

Per le attività da remoto, l'assunzione di precisi obblighi da parte dei genitori e la immediata contestazione di eventi «non chiari» da parte del docente renderanno meno «difficile» la posizione di insegnante e scuola. Considerata poi l'impossibilità per la scuola di invocare l'eccezione di inadempimento di cui all'articolo 1460 del codice civile⁵⁰, dal momento

⁴⁵ Si veda il sito dell'istituto www.ic8forlimatata.edu.it ultima verifica 1° settembre 2021. *Il corsivo è mio*.

⁴⁶ D. Tallione, *Il coinvolgimento delle famiglie alla base di una nuova alleanza*, in *Il Patto di corresponsabilità educativa. Per una scuola socialmente responsabile*, Genova University Press, Genova 2014, p. 93.

⁴⁷ Rimane in capo all'insegnante in DAD l'obbligo di vigilare comunque sulla sicurezza dello studente limitatamente a quanto può percepire dal proprio video, segnalando immediatamente assenze, disconnessioni anticipate e altre vicende sintomo di preoccupazione.

⁴⁸ Si pensi agli obblighi di tutela della sicurezza e della salute che è chiamato ad assolvere il dirigente scolastico resi ancor più gravosi dall'emergenza pandemica.

⁴⁹ Sul rapporto complesso fra responsabilità dei genitori e degli insegnanti si vedano G. Cassano, *La responsabilità genitoriale nell'uso dell'odierna tecnologia telematica*, in «Famiglia e diritto» 6 (2020), pp. 631 ss.; M. Franzoni, *Trattato della responsabilità civile - l'illecito*, cit. p. 660. C. Murgo, *Danni agli allievi e obbligo di vigilanza tra responsabilità della scuola, fattore socio-ambientale e autonomia familiare*, in «Responsabilità civile e previdenza» 1 (2018), p. 170. L. Guffanti Pesenti, *Culpa in educando, coabitazione e responsabilità civile per il fatto illecito del minore*, in «Europa e diritto privato» 3 (2020), p.1023. Più risalente P. Morozzo della Rocca, *Responsabilità civile e minore età*, Jovene, Napoli 1994. Per la giurisprudenza, *ex multis*, Cass. nn. 5957 del 2000, 11241 del 2003 e 22541 del 2019.

⁵⁰ Di seguito si riporta il testo dell'articolo 1460 del codice civile rubricato *Eccezione d'inadempimento*: «Nei contratti con prestazioni corrispettive, ciascuno dei contraenti può rifiutarsi di adempiere la sua obbligazione, se l'altro non adempie o non offre di adempiere contemporaneamente la propria, salvo che termini diversi per l'adempimento siano stati stabiliti dalle parti o risultino dalla natura del contratto. Tuttavia non può rifiutarsi la esecuzione se, avuto riguardo alle circostanze, il rifiuto è contrario alla buona fede».

che l'insegnamento si configura *lato sensu* come attività amministrativa, doverosa e volta al perseguimento di un interesse pubblico costituzionalmente protetto, è consigliabile riportare nei patti riferimenti chiari a situazioni in cui diventa oggettivamente impossibile assicurare la dovuta vigilanza.

Si immagini, per semplificare, la situazione tipo della DAD: l'insegnante da casa controlla gli studenti ridotti a «quadratini» nel suo monitor o, peggio, spiega a parte di loro in presenza, controlla da remoto altri «piccoli quadratini» sul monitor, interagisce con la LIM, interroga... Il tutto con una serie infinita di difficoltà di connessione audio-video. La complessità di questa prestazione professionale deve essere attentamente considerata. Non appare capzioso specificare nel patto di corresponsabilità un rinvio alla *ratio* normativa dell'articolo 2236 del codice civile⁵¹ come garanzia per alcune situazioni di eccezionale complessità e imprevedibilità, non governabili da remoto. Informare preventivamente e formalmente nei patti le famiglie del possibile verificarsi di eventi non prevedibili a priori nella DAD, come interruzioni dell'alimentazione elettrica o guasti delle apparecchiature informatiche, significa non esporre la scuola alla contestazione di una responsabilità per inadempimento, eccependo così, pur con i dovuti limiti, la *ratio* dell'articolo 1256 del codice civile⁵². In tal modo, si richiamano le famiglie alle proprie responsabilità educative censurabili sul piano giuridico proprio a partire dalla consapevolezza condivisa delle difficoltà dell'insegnamento in DAD.

Tale specificazione di impegni è giustificata dal fatto che la «responsabilità da contatto», derivante dalla sottoscrizione del patto⁵³, prevede un riparto dell'onere probatorio dato dall'articolo 1218 del codice civile⁵⁴, particolarmente gravoso in prima battuta per la scuola. Viceversa, nella responsabilità aquiliana, l'onere probatorio grava interamente sul danneggiato e più agevole appare la condizione della scuola e

⁵¹ Si riporta il testo dell'articolo 2236 del codice civile rubricato *Responsabilità del prestatore d'opera*: «Se la prestazione implica la soluzione di problemi tecnici di speciale difficoltà, il prestatore d'opera non risponde dei danni, se non in caso di dolo o di colpa grave».

⁵² Si riporta il testo dell'articolo 1256 del codice civile rubricato *Impossibilità definitiva e impossibilità temporanea*: «L'obbligazione si estingue quando, per una causa non imputabile al debitore, la prestazione diventa impossibile».

Se l'impossibilità è solo temporanea, il debitore finché essa perdura, non è responsabile del ritardo nell'adempimento. Tuttavia l'obbligazione si estingue se l'impossibilità perdura fino a quando, in relazione al titolo dell'obbligazione o alla natura dell'oggetto, il debitore non può più essere ritenuto obbligato a eseguire la prestazione ovvero il creditore non ha più interesse a conseguirla».

⁵³ Per un approfondimento sulla responsabilità «sociale» ed etica della scuola derivante dai patti si rinvia a F. Manti, *La responsabilità sociale nelle scuole. Il Patto educativo di corresponsabilità e il bilancio partecipativo come strumenti per lo sviluppo della competenza etica*, in *Il Patto di corresponsabilità educativa. Per una scuola socialmente responsabile*, cit., p. 23.

⁵⁴ Si riporta il testo dell'articolo 1218 del codice civile rubricato *Responsabilità del debitore*: «Il debitore che non esegue esattamente la prestazione dovuta è tenuto al risarcimento del danno, se non prova che l'inadempimento o il ritardo è stato determinato da impossibilità della prestazione derivante da causa a lui non imputabile».

dell'insegnante. Ha ampiamente precisato la Cassazione⁵⁵ che in un'ipotesi di responsabilità contrattuale, l'attore-danneggiato, lo studente o i suoi rappresentanti legali, dovrà provare solamente, ai sensi dell'articolo 1218, che il danno si sia verificato nel corso dello svolgimento dell'attività scolastica, mentre sarà onere dei convenuti, presunti danneggiati, dimostrare che l'evento dannoso è dovuto a causa loro non imputabile⁵⁶.

Si aggiunga, per comprendere al meglio la delicatezza della questione, che il termine per esercitare l'azione risarcitoria per danno da contatto sociale è quello ordinario decennale, previsto dall'articolo 2946 del codice civile⁵⁷, e non quello quinquennale, previsto dall'articolo 2947⁵⁸ per il risarcimento da illecito extracontrattuale. Se si pone capo di nuovo al sistema aperto delle fonti dell'obbligazione dell'articolo 1173 del codice civile, cui si è fatto prima riferimento, appare pacifico come patti di corresponsabilità con clausole generiche, mere riproposizioni di intenti privi di specificità giuridica, aprano il campo a responsabilità difficilmente governabili per la scuola in sede di contenzioso e suscettibili magari di prolungarsi molto nel tempo. Si tenga presente, inoltre, la tendenza della giurisprudenza di non escludere, in determinati casi, il concorso della responsabilità contrattuale con l'obbligazione risarcitoria derivante dall'illecito aquiliano⁵⁹.

4. L'informazione come fondamento di responsabilità

Le *Linee guida per la Didattica digitale integrata (DDI) per l'anno scolastico 2020/2021*⁶⁰ prevedono uno specifico paragrafo sul rapporto scuola-famiglia.

Va favorito il necessario rapporto scuola-famiglia attraverso attività formali di informazione e condivisione della proposta progettuale della didattica digitale

⁵⁵ Cass. nn. 9346 del 2002; 5067 del 2010; 3612 del 2014; 8811 del 2020; 19110 del 2020; 8849 del 2021.

⁵⁶ A proposito di inadempimento per causa non imputabile al debitore, è opportuno riprendere come esempio la pandemia da Covid 19. Per quanto tale evento possa qualificarsi sul piano del diritto delle obbligazioni come evento sopravvenuto e non prevedibile, non fa sorgere l'impossibilità della prestazione didattica in capo all'Amministrazione scolastica che è chiamata quindi ad attrezzarsi per attività a distanza in sicurezza sotto ogni profilo. Si veda a questo riguardo C. Amato, *Responsabilità da inadempimento. Emergenza sanitaria da Covid 19. Misure di contenimento e impossibilità sopravvenuta*, in *Codice della responsabilità amministrativa*, a cura di E. Navarretta, Giuffrè, Milano 2021, pp. 75 ss.

⁵⁷ Si riporta il testo dell'articolo 2946 del codice civile rubricato *Prescrizione ordinaria*: «Salvi i casi in cui la legge dispone diversamente, i diritti si estinguono per prescrizione con il decorso di dieci anni».

⁵⁸ Si riporta il testo dell'articolo 2947 del codice civile rubricato *Prescrizioni del diritto al risarcimento del danno*, limitatamente al primo comma per ragioni di sintesi: «Il diritto al risarcimento del danno derivante da fatto illecito si prescrive in cinque anni dal giorno in cui il fatto si è verificato».

⁵⁹ In questo senso già Cass. n. 418 del 1996, nell'intervenire su rapporti intercorsi fra Alitalia e altra impresa commerciale, statuisce: «è infatti ammissibile il concorso tra responsabilità contrattuale ed extracontrattuale di fronte ad un medesimo fatto che violi contemporaneamente non soltanto i diritti derivanti dal contratto, ma anche i diritti spettanti alla persona offesa indipendentemente dal contratto stesso».

⁶⁰ Si veda il Decreto del Ministro dell'Istruzione recante *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata*, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39. Si tratta di linee guida relative alla scuola secondaria.

integrata. È opportuna, oltre alla menzionata tempestiva informazione alle famiglie sugli orari delle attività, per consentire loro la migliore organizzazione, la condivisione degli approcci educativi, finanche di materiali formativi, per supportare il percorso di apprendimento di quegli alunni con particolari fragilità che necessitano, in DDI, dell'affiancamento di un adulto per fruire delle attività proposte.

Anche in rinnovate condizioni di emergenza, le istituzioni scolastiche assicurano, comunque, tutte le attività di comunicazione, informazione e relazione con la famiglia previste all'interno del contratto collettivo nazionale di lavoro vigente e dalle norme sulla valutazione, avendo cura di esplicitare i canali di comunicazione attraverso cui esse potranno avvenire.

Informazione e condivisione diventano lo snodo centrale di governo delle attività didattiche che gli organi collegiali della scuola e un'avvertita dirigenza non possono perdere di vista. Del resto, non si tratta di una novità assoluta per la scuola italiana: basti pensare solo alle storiche innovazioni della riforma del 1974⁶¹. In questo senso i patti di corresponsabilità possono essere adeguatamente affiancati da puntuali strumenti informativi, come le tradizionali circolari del dirigente scolastico⁶², o da momenti di ulteriore condivisione, pur non espressamente previsti dalla normativa di settore, come i regolamenti di classe e i contratti educativi di classe⁶³. Tali documenti fungono da specificazioni condivise dei patti di corresponsabilità, orientando la determinazione del giudice in caso di contenzioso⁶⁴.

Aver definito il complesso di obblighi e diritti nei patti e negli altri documenti, aver garantito costante e completa informazione alle famiglie significa anche orientarsi con maggiore profitto di fronte al dilagante fenomeno delle molestie *on line*⁶⁵ che può dar luogo a una pluralità di responsabilità: chi compie l'azione molesta, chi la condivide *on line*, chi avrebbe dovuto controllare, il *web provider* che ospita, oltre ogni dimensione spazio-temporale, contenuti umilianti la dignità della vittima⁶⁶. Non è casuale che alla centralità dell'informazione si richiami

⁶¹ Ci si riferisce al Decreto del Presidente della Repubblica 21 maggio 1974, n. 416 *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.

⁶² La circolare non è un provvedimento amministrativo ma solo uno strumento informativo. Non è pertanto atto suscettivo di creare uno *ius novum*, incidendo su posizioni giuridiche soggettive. Ciò rileva ancor più a fronte del patto di corresponsabilità che come vicenda negoziale definisce obblighi, diritti e responsabilità delle parti. Rispetto al patto lo strumento «circolare» potrà interpretare, confermare quanto sottoscritto, ma non creare, innovare, abrogare statuizioni disposte dalle parti.

⁶³ D. Fedeli – C. Munaro, *Bullismo e cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*, Giunti Edu, Firenze 2019, pp.92 ss.

⁶⁴ Pur rimarcando la differenza fra «contatto sociale qualificato» e contratto, i regolamenti di classe e i contratti educativi di classe si possono paragonare, per la loro funzione, alle clausole negoziali integrative del contratto principale.

⁶⁵ Per un inquadramento generale della piaga del *cyberbullismo* si rinvia a *Il bambino digitale*, a cura di D. Fedeli, Carocci, Roma 2011.

⁶⁶ Emblematico è il caso riportato nel volume G. Camera – O. Pollicino, *La legge è uguale anche sul web. Dietro le quinte del caso Google-Vivi Down*, Egea, Milano 2010. Si affronta la vicenda delle vessazioni subite da un minore diversamente abile. Le imprese dei bulli sono state postate in rete. Gli autori ricostruiscono

opportunamente la Legge 29 maggio 2017, n. 71 *Disposizioni per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*⁶⁷ sollecitata, purtroppo, dalla capacità delle nuove tecnologie di produrre gravi eventi lesivi.

I danni da *cyberbullismo*, anche nella DAD, si consumano principalmente sul piano esistenziale: disagio, alterazioni dei rapporti sociali, compromissione della serenità nella vita scolastica e familiare. Il danno esistenziale, pur non concretizzandosi necessariamente in un trauma fisico o psichico, obbliga la vittima a scelte di vita differenti da quelle che avrebbe adottato in assenza dell'evento dannoso⁶⁸. Si tratta di menomazioni della sfera dinamico-relazionale che intaccano il presidio dell'integrità della persona, tutelato dall'articolo 2 della Costituzione, e che meritano, pur nelle puntualizzazioni date dalla Cassazione⁶⁹, adeguate misure risarcitorie avanzabili nei confronti dell'insegnante e della scuola, qualora se ne riconoscano le responsabilità da condotta omissiva⁷⁰.

Come precisa la Cassazione, «l'interpretazione costituzionalmente orientata dell'articolo 2059 c.c. consente, oggi, di affermare che anche nella materia della responsabilità contrattuale è dato il risarcimento dei danni non patrimoniali [...] la tutela risarcitoria del danno non patrimoniale potrà essere versata nell'azione di responsabilità contrattuale, senza ricorrere nell'espedito del cumulo di azioni»⁷¹.

Disattenzioni prolungate o, peggio, sottovalutazioni nell'organizzazione della DAD aprono ai cyberbulli varchi incontrollati per comportamenti

la complessità della vicenda per concludere che «la tutela delle libertà costituzionali in rete è cosa ben diversa dalla libertà assoluta della rete». p. 162.

⁶⁷ L'articolo 5, primo comma, della Legge 29 maggio 2017, n. 71 dispone che «il dirigente scolastico che venga a conoscenza di atti di *cyberbullismo* ne informa tempestivamente i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale ovvero i tutori dei minori coinvolti e attiva adeguate azioni di carattere educativo».

⁶⁸ G. Cassano, *La responsabilità civile. Le risposte giurisprudenziali alle più diffuse richieste di risarcimento*, Dike, Roma 2016, pp. 681 ss.

⁶⁹ Si rinvia in primo luogo alle sentenze «gemelle» Cass. SS.UU. n. 26972; 26973; 29674; 26795 tutte del 2008.

⁷⁰ Utili suggerimenti vengono da una recente ordinanza della Cassazione, n. 4815 del 2019, che ritiene risarcibile il danno non patrimoniale o esistenziale derivante da stress per sfottò: il caso riguardava il dipendente di una nota azienda alimentare preso in giro nel luogo di lavoro per via della sua presunta omosessualità. La Corte, rigettando il ricorso del datore di lavoro, ha confermato la condanna emessa dai giudici di merito, ritenendo leso il diritto all'onore e alla reputazione del dipendente e ha considerato non ammissibile la giustificazione del datore di lavoro, secondo cui gli epiteti rivolti al dipendente erano frutto di un clima scherzoso e cameratesco, avvalorato anche dalla mancata reazione del dipendente stesso che anzi aveva fatto carriera nel corso degli anni. Si teme che questa vicenda possa riproporsi in sede scolastica nelle dinamiche del bullismo e mettere in luce censurabili condotte omissive da parte della scuola. Per un ulteriore approfondimento dei danni provocati alla sfera dinamico-relazionale della persona sono fondamentali gli studi di Paolo Cendon. Si intende citare in questa sede un suo scritto di taglio non accademico P. Cendon, *I diritti dei più fragili. Storie per curare e riparare i danni esistenziali*, Rizzoli, Milano 2018. Sulla specificità del risarcimento da lesione provocata dal danno non patrimoniale si vedano C. Salvi, *La responsabilità civile* Giuffrè, Milano, 2004, pp.307 ss. e P. Cendon, *L'urlo e la furia*, in «La nuova giurisprudenza civile commentata» 2 (2009), pp. 71 ss.

⁷¹ Cass. n. 5067 del 2010. Di seguito si riporta il testo dell'articolo 2059 del codice civile rubricato *Danni non patrimoniali*: «Il danno non patrimoniale deve essere risarcito solo nei casi determinati dalla legge».

sommamente dannosi e legittimano, di conseguenza, pretese risarcitorie da parte delle vittime⁷². Recente dottrina ha acutamente evidenziato non solo i gravi rischi derivanti per i più giovani dallo spazio virtuale, ma la loro scarsa consapevolezza nel comprendere gli effetti di lungo periodo dell'uso scorretto della rete: «concreto è anche il rischio -scrive Arianna Thiene- di ledere la sfera privata di terzi (amici, familiari, conoscenti), perché troppo spesso ci si dimentica che non siamo liberi di inserire in genere dati personali altrui. Soprattutto perché si tratta di informazioni che possono essere ripubblicate da altri utenti e indicizzate su motori di ricerca, destinate a rimanere per sempre in Rete dove tutto viene decontestualizzato e dove il passato non passa mai»⁷³.

Altro lato della complessità delle attività didattiche da remoto e delle responsabilità che ne derivano attiene alla informazione assicurata dal dirigente scolastico⁷⁴ al personale docente e a quei soggetti variamente definiti e inquadrati, come i vicepresidi, i fiduciari del dirigente, i responsabili di singoli plessi o specifiche attività, assimilabili tutti -dal punto di vista della responsabilità- ai quadri aziendali e riconducibili nella figura del «preposto» di cui al combinato disposto degli articoli 2, lettera e)⁷⁵, e 19 lettera a)⁷⁶ del Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81.

⁷² Puntuale sui rischi di molestie *on line* all'indomani delle settimane di lockdown è l'intervento di D. Cerè, *Culpa in vigilando dei genitori e degli insegnanti. Spunti di riflessione, sotto il profilo del bullismo (e cyberbullismo) ai tempi del coronavirus*, in «Rivista di diritto di famiglia e delle successioni» 4 (2020).

⁷³ A Thiene, *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, in «Annali on line della Didattica e della formazione docente» 13 (2017), p. 28. Si veda anche Ead. *Ragazzi perduti on line: illeciti dei minori e responsabilità dei genitori* in «Nuova giurisprudenza civile commentata» 11 (2018), pp. 1618 ss. Ringrazio vivamente la professoressa Thiene per avermi fornito utilissimi spunti nella sua ricca e qualificata produzione scientifica.

⁷⁴ Si fa riferimento agli articoli 36 (Informazione ai lavoratori) e 37 (Formazione dei lavoratori e dei loro rappresentanti) del Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*. Considerata la lunghezza dei testi se ne omette la citazione integrale. I testi possono essere ricercati sul sito della «Gazzetta Ufficiale» www.gazzettaufficiale.it. Si ricorda che il legislatore delegato ha ritenuto formazione e informazione dei lavoratori valide garanzie di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. Si ritiene altresì che tali garanzie siano necessarie anche nello svolgimento di attività di insegnamento da remoto, solo apparentemente non rischiose per la salute dei lavoratori. Come si sa, sul dirigente scolastico gravano anche le prerogative e le responsabilità proprie del datore di lavoro che l'articolo 2, primo comma, lett. (b) del Decreto n. 81 attribuisce ad alcune figure del pubblico impiego attraverso il rinvio all'articolo 1, secondo comma, del Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. A tali prerogative fanno riferimento altresì le Linee guida sulla Didattica digitale integrata prima citate. Considerata tale collocazione, gravano sul dirigente scolastico le responsabilità di cui all'articolo 2087 del codice civile rubricato *Tutela delle condizioni di lavoro*: «L'imprenditore è tenuto ad adottare nell'esercizio dell'impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'esperienza e la tecnica, sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro».

⁷⁵ L'articolo 2, primo comma, lett. e) del Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 così definisce il «preposto»: «persona che, in ragione delle competenze professionali e nei limiti di poteri gerarchici e funzionali adeguati alla natura dell'incarico conferitogli, sovrintende alla attività lavorativa e garantisce l'attuazione delle direttive ricevute, controllandone la corretta esecuzione da parte dei lavoratori ed esercitando un funzionale potere di iniziativa».

⁷⁶ Si riporta per ragione di sintesi l'articolo 19, limitatamente alla lettera a): «sovrintendere e vigilare sulla osservanza da parte dei singoli lavoratori dei loro obblighi di legge, nonché delle disposizioni aziendali in materia di salute e sicurezza sul lavoro e di uso dei mezzi di protezione collettivi e dei dispositivi di protezione individuale messi a loro disposizione e, in caso di persistenza della inosservanza, informare i loro superiori diretti».

Ulteriori cautele nella DAD sono richieste poi a causa della ridotta formalizzazione di alcuni processi decisionali nella scuola e per la presenza di docenti che, per ragioni di anzianità, esperienza, capacità informatiche avanzate, assumono spesso in via di fatto ruoli di indirizzo. Sono situazioni estremamente delicate, che l'articolo 299 del Decreto legislativo n. 81 del 2008 riconduce nell'«esercizio di fatto di poteri direttivi», prive di un'investitura formale di direzione, ma suscettibili di imputazione di responsabilità a fronte di eventi dannosi⁷⁷. Legittimo è il timore che il verificarsi di tali eventi, in un'esperienza ancora inedita come la DAD, diffonda facilmente responsabilità su queste figure professionali e sui colleghi che ne mettono in pratica i suggerimenti sull'onda di informazioni, non provenienti né vagliate dal dirigente scolastico e ricevute ufficiosamente, magari via *chat*.

Innovando decisamente l'approccio formalistico previgente in materia di sicurezza sul lavoro⁷⁸, il nuovo impianto normativo, integrato dall'evoluzione della giurisprudenza, disegna un sistema di responsabilità fondato sul coinvolgimento consapevole e attivo di tutti i soggetti interessati: datore di lavoro, dirigente, preposto, lavoratore, ognuno responsabile per la sua parte, ognuno capace però di costruire, per le prerogative che gli sono state riconosciute dalla legge, trame di solidarietà ispirate ai valori costituzionali.

5. La scuola come comunità educante

Le Sezioni Unite della Corte di cassazione, nella sentenza n. 260 del 1972, hanno richiamato la complessità della responsabilità *in educando*, elevando la scuola a «*magistra vitae* [che] costituisce ancor oggi la necessaria fonte di integrazione dell'educazione impartita dalla famiglia»⁷⁹. La scuola diviene così comunità educante, imputando i profili della responsabilità più alla condivisione e al consenso informato che non

⁷⁷ Statuisce l'articolo 299 del Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81: «Le posizioni di garanzia relative ai soggetti di cui all'articolo 2, comma 1, lettere b), d) ed e), gravano altresì su colui il quale, pur sprovvisto di regolare investitura, eserciti in concreto i poteri giuridici riferiti a ciascuno dei soggetti ivi definiti». Il corsivo è mio.

⁷⁸ Ci riferisce in primo luogo al Decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1955, n. 547 *Norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro* e al Decreto del Presidente della Repubblica 13 marzo 1956, n. 302 *Norme di prevenzione degli infortuni sul lavoro integrative di quelle generali emanate con decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1955, n. 547*. Si ricorda che il Decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626 *Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE e 90/679/CEE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori sul luogo di lavoro* aveva già assunto un'impostazione meno formalistica e più attenta all'assegnazione del dipendente alla mansione specifica.

⁷⁹ Cass. SS.UU. n. 260 del 1972, già citata in precedenza, delinea con attenzione e puntualità il ruolo della scuola e degli insegnanti nella società.

a un presupposto autoritativo⁸⁰. Lungi dall'identificarsi nella ricerca di un «colpevole» in occasione di un evento dannoso, la responsabilità civile in DAD si fa carico di finalità di protezione e promozione sociale tipiche della società contemporanea, senza configurarsi però, come abbiamo già visto, in forme di responsabilità oggettiva. Scrive a proposito della responsabilità aquiliana Massimo Cesare Bianca: «deve confermarsi in definitiva che la responsabilità extracontrattuale non è strumento né di punizione né di tecnica di allocazione dei danni, ma tutela civile contro l'illecito. Unica funzione della responsabilità civile è quella di sanzionare in via risarcitoria la violazione del precetto di rispetto di interessi giuridicamente tutelati nella vita di relazione»⁸¹. Per questo nelle attività scolastiche e in primo luogo nella DAD è necessario non fermarsi al combinato disposto degli articoli 2043 e 2048 del codice civile, facendo invece ricorso agli istituti del diritto delle obbligazioni, strumenti di un protagonismo paritario di tutti i soggetti coinvolti nel rapporto educativo. I rischi tipici della DAD impongono un fondamentale presupposto pregiuridico: la maturità culturale e civile di ogni soggetto coinvolto. Tale *quid pluris* non può essere dato se non a scuola, luogo principe di formazione di una comunità responsabile e solidale. In quest'ottica la responsabilità da contatto diviene un laboratorio in cui i nuovi «soggetti del pluralismo»⁸² sperimentano una riconsiderazione del diritto. Come scrive ancora Arianna Thiene, «la dimensione sociale di questa dimensione del diritto, per la necessaria attenzione da prestarsi alle istanze dei soggetti deboli, è in particolare sintonia con il quadro dei principi e valori racchiuso nella nostra Costituzione»⁸³.

È innegabile che l'estensione della responsabilità da contatto alla DAD richiami gli obiettivi di giustizia ed eguaglianza dell'articolo 3, secondo comma, della Costituzione. Tuttavia questo presidio di civiltà, di liberazione, di emancipazione diventa una vana proclamazione in assenza di diffuse istanze partecipative volte a un fine comune: la ricerca quotidiana di significati da dare all'espressione «cittadinanza». L'impegno di istituti, famiglie e studenti integra, in questo senso, l'adempimento generale dei «doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» dell'articolo 2 della Costituzione, rivelando quanto le «formazioni

⁸⁰ A. Di Giuseppe, *Il patto di corresponsabilità educativa a scuola. Verso un'educazione condivisa*, in *Il Patto di corresponsabilità educativa*, cit. p. 75.

⁸¹ C.M. Bianca, *La responsabilità*, in *Diritto civile*, vol. 5, Giuffrè, Milano 2021, p. 530.

⁸² Si rinvia provocatoriamente al testo di A. Pizzorno, *I soggetti del pluralismo. Classi partiti, sindacati*, Il Mulino, Bologna 1980. Si ritiene che la nozione di «soggetti del pluralismo» possa essere ancor più efficacemente utilizzata in una società civile in cui i referenti sociali e organizzativi del Novecento sono entrati in crisi e hanno lasciato il posto a nuove forme di aggregazione e partecipazione che possono esprimersi, ad esempio, negli organi collegiali della scuola.

⁸³ A. Thiene, *Nuovi percorsi della responsabilità civile. Dalla condotta allo status*, Cedam, Padova 2006, p. 168.

sociali», come la scuola, in cui ciascuno di noi realizza la propria personalità, siano risorse essenziali per la nostra democrazia.

Bibliografia

La bibliografia sulla responsabilità civile nella scuola è sterminata. Da sempre ogni pronuncia giurisdizionale ha dato luogo a commenti che possono essere recuperati su riviste specializzate. Ai fini della ricostruzione proposta, si rinvia ai testi citati in nota e a opere, di seguito riportate, di ampio respiro teorico e di sicuro interesse per l'inquadramento generale del problema.

- Alpa G., *Diritto della responsabilità civile*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Amato C., *Affidamento e responsabilità*, Giuffrè Milano 2012.
- Bianca C.M., *La responsabilità*, in *Diritto civile*, vol. 5, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano 2021.
- Breccia U., *Le obbligazioni*, Giuffrè Milano 1991.
- Busnelli F. D.-Patti S., *Danno e responsabilità civile*, Giappichelli, Torino 2013.
- Castronovo C., *Responsabilità civile*, Giuffrè, Milano 2018.
- Codice della responsabilità civile, a cura di E. Navarretta, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano 2021.
- Danno contrattuale (II), Zanichelli, Bologna 2014.
- Di Majo A., *La tutela civile*, Milano, Giuffrè 2003.
- Frenda D.M., *Il concorso di responsabilità contrattuale e aquiliana. Soluzioni empiriche e coerenza del sistema*, CEDAM, Padova 2013.
- Maiorca C., *Responsabilità contrattuale (dir. vig.)*, in «Enciclopedia del diritto» XXXIX, 1988.
- Monateri P.G., *La responsabilità civile*, UTET, Torino 1998.
- Nivarra L., *I nuovi orizzonti della responsabilità contrattuale*, Torino, Giappichelli 2015.
- Renna M. *Responsabilità della Pubblica Amministrazione. Profili sostanziali*, in «Enciclopedia del diritto» IX, 2016.
- Responsabilità civile UTET giuridica*, Milano 2020.
- Rodotà S., *Il problema della responsabilità civile*, Giuffrè, Milano 1967.
- Sacco R., *Affidamento*, in «Enciclopedia del diritto» I, 1958.
- Salvi C., *Responsabilità civile*, Giuffrè, Milano 2005.
- Trimarchi P., *La responsabilità civile. Atti illeciti, rischio, danno*, Giuffrè Francis Lefebvre Milano 2019.
- Visintini G., *Fatti illeciti. Fondamenti e nuovi sviluppi della responsabilità civile*, Pacini Giuridica Pisa 2019.

Sitografia

Anche per la sitografia si circoscrivono i suggerimenti ai principali siti web istituzionali dove recuperare normativa e giurisprudenza, nonché a due siti web ritenuti interessanti per gli argomenti trattati.

Per ricerche sulla normativa generale e di settore

www.normattiva.it

www.gazzettaufficiale.it

www.istruzione.it

Per la giurisprudenza della Corte costituzionale e della Corte di cassazione

www.cortecostituzionale.it

www.italgiure.giustizia.it/

Per approfondimenti sul danno esistenziale, esito frequente purtroppo della piaga del bullismo e delle molestie on line

www.personaedanno.it

Per un quadro completo e aggiornato della normativa e della giurisprudenza in materia di sicurezza sul lavoro

<https://olympus.uniurb.it/>

Letizia Ferri*

Riscoprire il valore della letteratura durante la pandemia di Covid-19

Parole chiave: didattica delle discipline, letteratura, innovazione, relazioni, filosofia dell'educazione.

Appare difficile nel mondo di oggi recuperare un'unità di intenti nell'insegnamento. In particolare, in quello delle discipline umanistiche, come la letteratura, pare che la problematica sia riducibile a quella inerente all'atteggiamento didattico da adottare, ovvero la scelta tra un approccio che potremmo definire emozionale ed un approccio tecnico.

Sembra infatti che, da una parte vi debbano essere i docenti che commuovono citando poesie, in grado di infervorare gli animi, generando una sensibilità estetica con il loro carisma e la loro cultura, e dall'altra docenti che si devono attenere agli obblighi scolastici, sentendosi costretti da adempimenti perlopiù burocratici e dai bisogni e livelli dei propri studenti, che spesso non sono sufficienti al raggiungimento dei minimi traguardi di apprendimento. Da un lato insegnanti che, grazie ad una certa ispirazione e bravura personale, riescono a far rivivere gli autori del passato, stimolando le giovani generazioni adottando un approccio simile a quello usato dal professor Keating ne "L'attimo fuggente"; dall'altro lato, invece, si pensa a docenti oberati dal quotidiano che spesso, come dice Pavese, "taglia le gambe", insegnanti che dimenticano o ricordano con nostalgia lontana la passione che li aveva condotti ad intraprendere questa strada.

Ogni docente si è trovato ad oscillare tra queste due posizioni e sembra difficile trovare, oggi più che mai, un giusto equilibrio ed una via efficace all'insegnamento, sia per i docenti che per i loro studenti. Queste problematiche si sono fatte ancora più urgenti negli ultimi due anni, quando la DAD ha travolto la quotidianità degli insegnanti.

L'innovazione di cui la scuola ha bisogno, nel suo percorso di riavvicinamento al mondo reale (Casaschi, 2018)¹, non può però essere basata unicamente sull'inclinazione personale del docente o sull'utilizzo di nuove metodologie didattiche, ma è necessario, innanzitutto, tornare a chiedersi il valore di quanto si insegna. Nella società attuale, sembra oltremodo necessario ricordare che le discipline non sono altro che una modalità privilegiata di comprendere il mondo, ritrovando quei legami originari ad oggi molte volte dimenticati. Come viene sottolineato da Castoldi (Castoldi, 2018): «Tale estensione dell'orizzonte con cui avvicinarsi al compito formativo si riflette inevitabilmente sul lavoro dell'insegnante, sul suo modo di insegnare e di valutare. La relazione triadica insegnante-allievo-contenuti culturali con cui si è tradizionalmente rappresentata l'azione didattica si allarga alle situazioni di vita nelle quali mettere in gioco i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento formale a scuola; questi ultimi riconquistano pienamente il loro significato profondo di strumenti culturali attraverso cui agire nei propri contesti di vita, comprendere ed affrontare la realtà in tutte le sue manifestazioni (che cos'altro sono le discipline, epistemologicamente parlando, se

* Docente di pedagogia sanitaria presso l'Università San Raffaele di Milano; dottorata in "Formazione della persona e mercato del lavoro" presso Università degli studi di Bergamo; docente di letteratura presso la scuola IPC Einaudi di Varese; attualmente collabora con il Prof. Bonometti, Università dell'Insubria di Varese, in vari progetti di ricerca concernenti la didattica, la pedagogia e la bioetica.

¹ «La scuola ha ragione d'essere se e solo se è espressione viva di una cultura che consenta ad ogni essere umano che vi partecipa di farne un'opportunità di lettura e conoscenza della realtà e al tempo stesso, e con questo stesso atto umano, di contribuirvi», C. Casaschi, M. Giraldo, G. Richiedei, P. Roncalli, M.B. Rota, L. Tonoli, *DOSSIER Alternanza formativa e valenza orientativa e didattica delle discipline. Riflessioni da una ricerca*, in «Nuova secondaria ricerca» (anno XXXV), La Scuola - Studium, Bergamo gennaio 2018, p. 6.

non strumenti progressivamente costruiti dall'umanità per comprendere ed intervenire sul mondo che ci circonda?!»².

Da questo assunto epistemologico si è dunque deciso di iniziare, durante il 2020, sollecitati dall'emergenza Covid, una ricerca qualitativa, basata sull'approccio della *Grounded Theory* (Glaser-Strauss, 2009)³. L'intento è stato quello di mettere a tema il valore gnoseologico della letteratura e la sua rilevanza attuale, attraverso *focus group* ed interviste a quaranta professori di letteratura della scuola secondaria di secondo grado e dieci docenti universitari, di cui la metà italiani e i restanti spagnoli, russi, svizzeri e statunitensi.

Il focus della ricerca è stato quello di entrare nella specificità di una disciplina particolare, quella letteraria, ed indagare attraverso quali contenuti e percorsi sia possibile tornare alle sue origini e quale valore gnoseologico originario sia effettivamente condiviso e percepito ancora oggi da docenti di vario ordine, grado e nazionalità.

L'obiettivo del presente articolo è dunque quello di ricominciare a riflettere, a partire dai risultati di ricerca raccolti, sul valore della letteratura e identificare quali esperienze possano essere proposte agli studenti ed agli stessi docenti, in modo che sia loro possibile riscoprire un interesse etico ed estetico per la materia.

Keywords: *disciplinary didactics; literature, innovation, relations, philosophy of education.*

Abstract

Nowadays, when it seems difficult to set the purposes in teaching, especially the ones of the humanistic disciplines such as literature, we should opt for a human and technical approach.

In fact, it seems that, on the one hand, there must be teachers who will move their students by quoting poems, capable of moving souls, generating an aesthetic sensitivity with their own charisma and culture, and on the other hand teachers who must respect school obligations, who feel mostly related to the bureaucratic requirements and the needs and levels of their students, which are often not sufficient to achieve the minimum learning objectives.

On the one side, teachers who, thanks to a certain talent and personal ability, manage to revive the authors of the past, stimulating the younger generations by adopting an approach similar to that used by Professor Keating in "The fleeting moment"; on the other side, instead, we think of the teachers overwhelmed by everyday life who often, as Pavese says, "cuts the legs", the teachers who forget or remember with distant nostalgia the passion that led them to take this path.

For all teachers these two positions are familiar and it seems difficult to find the right balance and an effective way to teach both teachers and students.

The research is based on the assumption that the innovation that the school needs, while attempting to get closer to the real world (Casaschi, 2018), could not be based solely on the use of new teaching methodologies. We should first of all define the value of what we teach. It seems that nowadays it is extremely necessary to remember that disciplines are nothing more than a privileged way of understanding the world, rediscovering those original links that have been forgotten today.

As highlighted by Castoldi (Castoldi, 2018): «This extension of the horizon with which to approach the educational task is inevitably reflected on the teacher's work, on his way of teaching and evaluating. The triadic teacher-pupil-cultural content relationship with which didactic action has traditionally been represented extends to life situations in which the cultural contents object of formal teaching at school are brought into play; the latter fully regain their profound meaning as cultural tools through which to act in their own life contexts,

² C. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci editore, Roma 2018, pp. 11-12.

³ B. Glaser e A. Strauss, *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Ed. by A. Strati, Roma, Armando, 2009.

understand and face reality in all its manifestations (what else are disciplines, epistemologically speaking, if not tools progressively constructed by humanity to understand and intervene on the world around us?!)»

From this epistemological assumption it was therefore decided to start, in 2020, prompted by the Covid emergency, a qualitative research, based on the Grounded Theory approach (Glaser-Strauss, 2009).

The intent has been to focus on the gnoseological value of literature and current affairs, through focus groups and interviews with forty high school literature teachers and ten university professors, half of whom Italian and the rest Spanish, Russian, Swiss and Americans. The focus of the research has been to enter into the specificity of a particular discipline, the literary one, and search through which contents and paths it is possible to go back to its origins and which original gnoseological value is actually shared and still perceived today by teachers of various orders, degrees and nationality.

The objective of this article is therefore that, starting from the research results collected, to start reflecting on the value of literature, reaffirming its fundamental values, and to identify which experiences can be proposed to students, and also to teachers, so that they can rediscover an interest. ethical and aesthetic for this subject.

Introduzione

L'articolo nasce dalla raccolta dei risultati di un progetto di ricerca, promosso nell'ambito di una collaborazione con il dipartimento di Scienze della Comunicazione dell'Università degli studi dell'Insubria, che ha visto coinvolti 50 docenti di letteratura italiani e stranieri (spagnoli, statunitensi, russi, svizzeri) delle scuole secondarie di secondo grado (40) e delle Università (10), sia statali che paritarie.

La ricerca, grazie alla professionalità e disponibilità dei partecipanti, ha inteso indagare, o meglio mettere a tema, quale sia il valore gnoseologico e fondante dell'insegnamento della letteratura, sia in senso assoluto che nella società odierna, in particolare durante il delicato momento storico che tutti si sono trovati a vivere a causa della pandemia di Covid-19.

Nello specifico, attraverso *focus group* ed interviste, condotti sia in presenza sia con l'ausilio delle piattaforme telematiche che da marzo 2020 sono diventate modalità necessaria di incontro e confronto, sono state sottoposte ai professori cinque domande, aventi lo scopo di introdurre ad una riflessione globale ed ad una condivisione di esperienze particolari da parte degli intervistati, che aiutassero a comprendere meglio, in primo luogo, quali fossero per loro i valori fondanti della letteratura e, di conseguenza, quali fossero le modalità da loro ritenute più consone per insegnarla.

Le domande di seguito riportate sono state formulate per essere il più aperte possibili, secondo i criteri della *Grounded Theory*, fornendo così la

possibilità a ciascun partecipante di esprimere nella sua narrazione quanti più aspetti legati alla sua individualità ed esperienza⁴.

I quesiti iniziali proposti nelle interviste e nei *focus group* erano i seguenti:

1. *Qual è il valore che può portare la letteratura in un percorso scolastico?*
2. *In che modo la letteratura può contribuire alla conoscenza di sé e del mondo?*
3. *Quale ruolo può avere la letteratura nell'interdisciplinarietà del curriculum scolastico?*
4. *Quale significato ha la letteratura nell'attuale e futura società? Se ne potrà fare a meno oppure no? Perché?*
5. *Quali dovrebbero essere le modalità migliori per insegnarla?*

In questo *focus group*, che si preferisce definire dialogo, sebbene telematico, si è voluto coinvolgere un campione molto eterogeneo di professori non solo per enti e paesi di origine, ma anche per età, anni di insegnamento e formazione personale.

L'analisi delle risposte è stata effettuata attraverso la loro comparazione per ciascuna delle domande in forma anonima, secondo il confronto e l'aggregazione delle stesse per nuclei tematici e ripetizioni lessicali. Uno dei primi dati interessanti rilevati da tale analisi è stato che per molte delle risposte⁵ è difficile individuare l'autore, il ruolo ricoperto e la nazionalità. Nella fase di rielaborazione dei dati si è rimasti molto stupiti nel notare una così grande unità di intenti, seppur in un campione così eterogeneo.

Dopo un breve paragrafo sulle problematiche educative della società odierna e sullo stato degli studi inerenti alla didattica della letteratura, verranno esposte le domande nell'ordine in cui sono state sottoposte agli intervistati e successivamente comparate tra loro. Per ciascuna domanda si riporteranno due delle risposte ritenute più significative tra quelle raccolte durante la ricerca e una breve analisi dei risultati emersi dalla comparazione di tutte le domande.

Si è cercato di procedere nell'indagine sia con uno sguardo scientifico ed indagatore, sia con uno sguardo da insegnante alla ricerca di stimoli e compagnia nello svolgere al meglio il proprio lavoro, cioè cercare di trasmettere, a chiunque si incontri in un'aula, l'amore e la passione per ciò che si era percepito come affascinante attraverso dei maestri e che si

⁴ Si è presa come riferimento la metodologia della Grounded Theory. A. Strauss, B. Glaser, *La scoperta della Grounded Theory-strategie per la ricerca qualitativa*, Armando Editore, Roma 2009.

⁵ In seguito, sono state riportate le risposte in forma anonima per sottolineare anche al lettore quanto da esse sia difficile comprendere se l'autore sia un docente di scuola secondaria o universitario e se sia italiano o straniero.

continua ad approfondire, non solo per mestiere, ma come valido strumento di conoscenza e autocoscienza.

L'importanza dell'insegnamento della letteratura nel mondo di oggi

Sulla crisi della scuola, del mondo dell'educazione e del mondo in generale si era parlato ben prima dell'attuale emergenza sanitaria: ricordiamo la definizione di «Società liquida» data dal sociologo Bauman⁶.

Ripetuti richiami sulla necessità di risolvere una situazione difficile nel mondo dell'educazione e della scuola sono presenti in quasi tutti i principali documenti internazionali ed europei e, in particolare, nell'obiettivo 4 inerente all'educazione dell'Agenda 2030 dell'ONU⁷.

Anche un *report* sulla situazione scolastica italiana redatto dall'Unione Europea nel 2019 evidenziava, già in tempi non sospetti, numerosi problemi della nostra scuola, come le difficoltà per gli studenti di trovare lavoro, l'arretratezza di metodi e modelli educativi, la scarsa qualità e formazione degli insegnanti, oltre che l'inadeguatezza contrattuale⁸.

Forse, a differenza dei precedenti sconvolgimenti avvenuti nella storia, la crisi attuale presenta la caratteristica di risultare a tratti indecifrabile; il virus oggi funge quasi da capro espiatorio, dando un nome ed un volto ad un malessere della società, che però è presente da molto tempo. Nella scuola e nell'educazione, ad esempio, il necessario ricorso alla Didattica a Distanza (d'ora in poi, DAD) non ha generato una crisi, ma ha solo portato alla luce, in maniera più prepotente ed evidente, l'inadeguatezza di un sistema che forse, prima di essere impreparato per questioni tecniche, metodologiche e didattiche, era già da tempo impreparato a conoscere e custodire il suo valore principale, ovvero la dimensione relazionale. La valenza educativa della scuola e la sua funzione di accompagnamento degli studenti era già stata pressoché dimenticata, anche durante le lezioni in presenza. La trasmissione di contenuti per cui la DAD non sarebbe un problema, ma in molti casi, risolti i problemi di accesso alle tecnologie, avrebbe aiutato per la vasta gamma di sussidi a disposizione, video, *link*, canali, *e-book*, ipertesti, ha dimostrato però di non riuscire a sostituirsi alla scuola stessa. Si evidenzia con stupore che la DAD sia risultata inefficace e difficoltosa anche per quegli insegnanti incontrati in

⁶ Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. S. Minucci, Laterza, Roma 2011.

⁷ Nazioni Unite, *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, 70/1. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, New York, 25 settembre 2015. Si veda "Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" su: <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educatazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>.

⁸ *Report 2019 sulla situazione della scuola italiana a cura dell'Unione Europea*: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf (26/11/2020).

questi anni che possedevano la certezza granitica che il loro ruolo fosse quasi esclusivamente quello di veicolare dei contenuti (funzione per cui, si torna a ribadire, la DAD offre mezzi anche superiori di quelli della didattica in presenza).

Ancora più interessante è stato l'emergere del problema della valutazione: se infatti la valutazione è una semplice ripetizione di conoscenze, allora gli alunni troveranno sempre a loro disposizione su internet o su altre fonti quelle nozioni che gli sono state richieste. Il problema della valutazione sta nel fatto che gli studenti possano facilmente copiare una volta cambiate le modalità o che le richieste fatte dagli insegnanti siano proprio quelle di conoscenze standardizzate ad oggi reperibili ovunque? Qual è la richiesta a cui da anni si sottopongono gli studenti e qual è il valore di quello che gli viene trasmesso se il tutto potrebbe essere rimpiazzato dalla semplice consultazione di risorse online, a volte anche molto basilari?

Il pensiero va immediatamente alla tristemente nota *Wikipedia*, mostro e nemico di molti docenti, ma forse perché riflette l'amara verità che una scuola che trasmetta puri contenuti è facilmente rimpiazzabile. *Wikipedia* mette a nudo la vacuità di un certo modo di intendere la scuola e di trasmettere contenuti o meglio nozioni.

Per quanto concerne gli studi sulla letteratura e la sua didattica ve ne sono in grande quantità: manca, tuttavia, la possibilità di soffermarsi adeguatamente su ciascuno di tali studi. Solo per citarne alcuni recenti si ricorda uno dei numerosi testi di S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*⁹ ed il recentissimo *Didattica della letteratura italiana - Riflessioni e proposte applicative*, a cura di G. Ruozi-G. Tellini¹⁰, uscito a marzo 2020. Nella maggior parte dei testi relativi alla letteratura, però, si è notato che il problema dei fondamenti epistemologici non viene mai trattato, ma ci si focalizza prevalentemente sulle conseguenze, quali i canoni e le modalità didattiche.

Per la trattazione del significato della letteratura bisognerebbe rifarsi ancora a testi del calibro e dell'età della *Poetica* di Aristotele¹¹, perché successivamente sembra che la questione sia stata data per chiarita e non meritevole di ulteriori riflessioni.

Senza un quadro della società e della scuola odierna, per quanto vago, diventa difficile comprendere il perché le discipline, ed in particolare la

⁹ S. Giusti, *Didattica Della Letteratura 2.0*. Carocci. Roma, 2015. Print. Le Bussolle 512 Studi Linguistico-letterari.

¹⁰ AA.VV., *Didattica della letteratura italiana - Riflessioni e proposte applicative*, a cura di G. Ruozi-G. Tellini Mondadori education, marzo 2020.

¹¹ Aristotele, *Poetica*, Laterza, Bari-Roma 2019.

letteratura, necessitano una revisione che parta dal comprendere quale sia il loro valore originario e, di conseguenza, la loro importanza attuale. Sono i momenti di crisi nella storia che risultano i più preziosi da analizzare per comprendere le dinamiche errate precedenti e per ridefinire quelle future. La crisi è etimologicamente un momento di giudizio e, come tale, si dovrebbe sfruttare quello presente.

Il valore della letteratura: conoscenza di sé e del mondo

Guardando i dati emersi dai *focus group* e dalle interviste effettuate con i docenti italiani e stranieri, delle scuole superiori e delle università, le parole che più vengono utilizzate per spiegare il valore della letteratura sono «umanità» e «realità», in tutte le loro sfaccettature e sinonimi. Tra le opinioni più significative espresse relativamente al valore della letteratura troviamo¹²:

«Educazione all'ascolto e alla comprensione di una voce che, provenendo da lontano (da una distanza e diversità storica, geografica e culturale), chiede al lettore di essere accolta e custodita nella sua irriducibile specificità, come testimonianza da un lato delle costanti universali del cuore umano, e dall'altro della ricchezza e varietà con cui esse si articolano nel tempo e nello spazio»;

«La letteratura apre all'immaginazione, al pensiero, ai grandi temi, alla libertà, apre spiragli che il giovane non aveva mai considerato, la letteratura insegna a parla d'amore, ci giochiamo grazie alla letteratura gran parte di chi siamo e di chi potremmo essere, dà voce a cose che rimarrebbero inespresse. Il risultato è comprendere che siamo parte di una storia, fatta da chi ci ha preceduto per farci essere oggi più uomini».

La letteratura, per chi la insegna, pare non limitarsi ad essere una forma artistica o tecnica di cui si devono individuare e sottolineare i canoni estetici, ma una vera e propria chiave di accesso ad una dimensione di conoscenza dell'umanità in quanto tale, del singolo e del mondo, ontologicamente e concretamente inteso, come già messo in luce da psicologi e pedagogisti nel corso degli anni. Si ricordi ad esempio *Alla ricerca della mente* di J. Bruner¹³, in cui l'autore rilegge grazie alla narritività le componenti fondanti della propria persona ed esperienza. Un altro elemento interessante di queste interviste è stato che da coloro che erano chiamati a rispondere alle domande e confrontarsi sui temi

¹² Si è deciso di selezionare, per motivi di spazio, due tra le risposte più significative tra le numerose raccolte e analizzate.

¹³ J.S. Bruner, *Alla ricerca della mente, Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 1997 (titolo originale: *In search of mind: Essays in autobiography*, New York, Harper & Row, 1983).

inerenti alla letteratura traspariva sempre un gusto ed una passione per ciò di cui si parlava, che denotava un grandissimo coinvolgimento, prima di tutto umano e successivamente professionale, per quella che definiremo non una materia, ma, seguendo quanto dichiarato dagli *stakeholders*, una modalità conoscitiva ontologica. Questa sottolineatura degli aspetti “umani” della letteratura ben si accorda con la concezione della competenza come qualità personale del soggetto, come indicato da Bertagna:

«Nasce un discorso del tutto diverso, tuttavia, se la «competenza» non è più concepita come qualcosa di reificabile, ma da qualità di un «oggetto» che avrebbe una sua consistenza autonoma si presenti come qualità di un «soggetto autonomo», cioè libero e responsabile nel crescere e nell'affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale. Da qualcosa che riguarda l'«avere» delle persone, in questo caso, si sposta verso la scoperta di ciò che riguarda l'«essere» delle persone stesse in quanto tali»¹⁴.

Chi descriveva la letteratura parlava di qualcosa di vivo, di un incontro con dei soggetti reali tanto quanto l'interlocutore che aveva davanti in quello stesso momento, come affermava Bruner:

«Ed è qui, credo, che entra in gioco il potere della narrativa. Racconti, miti, teatro e le diverse espressioni artistiche offrono il modo naturale per descrivere le difficoltà umane: come si dominano e si è dominati da esse, come si riesce a riderne o a tenerle a distanza o come si finisce per soccombere. La cultura umana (qualunque cosa sia) è un campionario di “forme” per dare struttura e significato alle difficoltà umane»¹⁵.

Di conseguenza a questa prima domanda, in questi incontri splendidamente umani, si è sentito il bisogno d'indagare su come la letteratura avesse potuto diventare per gli intervistati una modalità di conoscenza di sé e del mondo; quali fossero le modalità che li avessero portati a considerarla un soggetto così vitale e di così concreta importanza nelle loro esistenze. A questa domanda le risposte sono state a loro volta molteplici, ma accompagnate da alcuni denominatori comuni, che evidenzieremo in seguito:

¹⁴ G. Bertagna, *Sviluppare competenze a scuola*, Seminario di Studio, Verso la Scuola delle Competenze, Centro Studi Scuola Cattolica, Roma, 14 maggio 2009, p. 5.

¹⁵ J.S. Bruner, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando editore, 2016, cit. p. 213.

«Estendendo e chiarendo percezioni confuse, proponendo situazioni non ancora vissute, ma prossime; dando parole ad esperienze vissute, aiutandone l'elaborazione...»;

«Ogni testo di valore, cioè meritevole di un'assidua ed approfondita frequentazione scolastica, dà voce a una visione del mondo, che riassume e al tempo stesso trascende i paradigmi della propria epoca. Chi scrive dà voce ai propri timori e alle proprie speranze, denuncia i limiti e le carenze di uno 'stato' del mondo e così incita al loro superamento. Apocalittica e profetica, sempre, la letteratura stimola il lettore a uno sguardo più profondo e maturo su di sé e sulla realtà circostante, indicando come propria simile dialettica tra l'io e il mondo, definisce lo spazio dentro cui ciascuno è chiamato alla scoperta di sé, della propria identità e del senso del proprio esserci»;

Da una lettura, anche sommaria, di ciascuna risposta raccolta si è potuto notare in particolare che il riferimento alla persona, a dei soggetti, ad una vitalità in azione, connotavano tutti gli interventi.

La letteratura, come già affermava Calvino nel 1988, ha il compito della molteplicità, ovvero di rappresentare le molteplici relazioni, in atto e potenziali, che esistono tra le cose, e questo è uno dei suoi valori fondamentali:

«La letteratura vive solo se si pone degli obiettivi smisurati, anche al di là d'ogni possibilità di realizzazione. Solo se poeti e scrittori si proporranno imprese che nessun altro osa immaginare la letteratura continuerà ad avere una funzione. Da quando la scienza diffida dalle spiegazioni generali e dalle soluzioni che non siano settoriali e specialistiche, la grande sfida per la letteratura è il saper tessere insieme i diversi saperi ed i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo»¹⁶.

Se riferendosi alla definizione data della letteratura dalla maggior parte degli intervistati questa serve a comprendere se stessi e il mondo, qual è allora il suo valore all'interno di quello che è il mondo di oggi? Ovvero partendo da questa società in crisi, quali potrebbero essere gli scenari futuri?

«In una società ricorrentemente etichettata con alcuni stereotipi ('globale', 'liquida', 'plurale'...), la letteratura può essere uno spazio di resistenza critica, che alla velocità e alla superficialità che dominano i nostri costumi fruitivi e percettivi oppone i valori della pazienza, della profondità, della lentezza, della

¹⁶ I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2020, p. 111.

sospensione del giudizio. In un mondo che sembra sancire il primato incontestabile dell'io, del pre-giudizio del soggetto rispetto al volto effettivo della realtà, la letteratura - antagonisticamente - difende le ragioni e i diritti del tu, dell'altro, che, attraverso la lettura, si affaccia nella nostra vita e, in base al comune denominatore dell'umanità condivisa, ci consente di allargare e arricchire l'orizzonte della nostra esperienza. La letteratura potrebbe così stimolare la transizione da un io 'singolare' e dunque finalmente prigioniero di sé stesso, della propria storia e dei propri valori, a un io 'plurale', capace di dialogare con le storie e i valori degli altri»;

«Lo psicologo che aveva valutato i protagonisti della strage di Erba aveva sottolineato il fatto che nella loro casa non ci fossero libri. La letteratura dà gioia, forse se avessero letto avrebbero trovato una parte di se stessi, di riabilitazione, di sfogo alle proprie ansie. La letteratura permette di andare oltre alle mere realtà materiali. Si potrebbe dire che la lettura, ad esempio, di «Delitto e castigo» possa tranquillamente sostituire anni di sedute analitiche.»

Anche in questo caso, i concetti emersi maggiormente sono quelli di «gusto», «valore», «umanità», collegando dunque un fattore etico ed uno estetico, secondo l'ideale di matrice classica del καλός καί ἀγαθός.

«I racconti hanno come oggetto delle persone che operano in una situazione e le cose che accadono loro devono essere pertinenti agli stati intenzionali che hanno nella situazione in cui operano, ossia alle loro credenze, ai loro desideri, alle loro teorie, ai loro valori ecc.»¹⁷.

Sulla spinta delle reazioni registrate a questa domanda, è necessario introdurre immediatamente le risposte date alla domanda successiva del questionario per poter poi analizzare meglio gli scenari che si aprono. Alla domanda se di questa letteratura se ne potrà fare a meno oppure no, stupisce il fatto che vi sono state in pari misura negazioni e asserzioni, o posizioni dubbie; quella che sembrava, posta a docenti di letteratura, quasi una domanda retorica, ha rivelato la percezione di una tale crisi, per cui i suoi più convinti sostenitori sono apparsi dubbiosi:

«Molti già vivono facendo a meno della letteratura, in Italia, in Europa, e in altre parti del mondo in proporzioni e percentuali ancora più ampie. Il 'bene' della letteratura, nel senso sopra indicato (cioè, nella misura in cui è promozione di uno sguardo critico su di sé e sul mondo), in effetti, sfugge alle logiche e agli interessi sia dell'economia del profitto individuale, sia della politica antidemocratica e imperialista. Le forze che operano e dominano nella società attuale spingono anzi, spesso persino inconsapevolmente, alla

¹⁷ J.S. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, a cura di M. Ammaniti e D.N. Stern, Bari, Laterza, 1991 cit., p.22.

marginalizzazione del discorso letterario, quale luogo deputato a una educazione dell'umano incompatibile o inutile rispetto alle proprie finalità. Se ne dovrebbe dedurre, proprio per converso, l'importanza dell'educazione letteraria (e storica), ma le forze (economiche e politiche) sono maggioritariamente sorde o indifferenti o refrattarie a progetti e investimenti in simile direzione»;

«Se si riuscirà a trasmetterne i punti generatori di vita, i punti che trafiggono e aprono, se no la letteratura diventerà un insieme di oggetti morti che non serviranno a nessuno. Bisogna trovare sempre nuovi mezzi per comunicarne il valore»;

La domanda posta sembra non essere stata solamente quella relativa all'utilità della letteratura, ma per la concezione precedentemente espressa dagli intervistati, la domanda posta potrebbe essere l'equivalente della problematizzazione dell'affermazione che Dostoevskij espone nell'*Idiota*, là dove si presenta la figura del principe Myskin, oltre un secolo fa: «La bellezza salverà il mondo»¹⁸.

Quanto traspare dai dati raccolti nel dialogo con tanti professori potrebbe essere così sintetizzato: la bellezza della letteratura, come quello dei grandi valori universali, quali libertà, giustizia, amore, bellezza, non si potranno imporre a chi osserva, non potranno manifestarsi concretamente se non ci sarà chi ancora li intraveda e li faccia vedere, non potranno essere, soprattutto in una società come la nostra, valori che si auto-impongono, universalmente riconosciuti per il fatto stesso di essere stati storicamente e socialmente rilevanti, ma dovranno essere riguadagnati costantemente dalla nostra società, dalle nuove generazioni e da ognuno di noi. Citando Bruner:

«Infatti, la narrazione si occupa [...] del materiale dell'azione e dell'intenzionalità umana. Essa media tra il mondo canonico della cultura e il mondo più idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze. Rende comprensibile l'elemento eccezionale e tiene a freno l'elemento misterioso, salvo quando l'ignoto sia necessario come traslato. Reitera le norme della società senza essere didattica, e fornisce una base per la retorica senza bisogno di un confronto dialettico. La narrazione può anche insegnare, conservare il ricordo o modificare il passato»¹⁹.

Insegnare un approccio critico alle tematiche universali ed in particolar modo alla bellezza potrebbe essere individuato come il compito principale dei docenti di letteratura, ma forse di tutte le discipline. La libertà, la

¹⁸ F. Dostoevskij, *L'Idiota*, Einaudi, Torino 2005.

¹⁹ J.S. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 62-63.

giustizia, l'amore, la bellezza, non sono da trattare alla stregua di assiomi matematici, non possono essere dati per scontati non solo nelle loro definizioni, ma nemmeno nelle riflessioni e problematizzazioni che ogni uomo dovrebbe compiere su di essi. Dando quanto detto fino ad ora per scontato, con il tempo non ci saranno più occhi in grado di coglierli e menti in grado di farne cardine di riflessione. Non si ritiene di esagerare dicendo che sta proprio in questo l'emergenza dell'educazione e l'esigenza di tornare ad interrogarsi sul senso di quello che si insegna, dalla letteratura al resto, perché il portato dei valori umani fondamentali non si perda nella mera trasmissione di nozioni scolasticamente accettabili.

La letteratura come relazione

La riscoperta del valore della letteratura come espressione della bellezza immanente nel mondo e nell'uomo, a cui necessitano solo insegnanti etimologicamente tali, ovvero adulti che lascino il segno nella capacità di guardare di chi educano, sembra una buona sintesi di quanto emerso.

Un altro aspetto fondamentale emerso durante la ricerca, da lungo tempo approfondito dalla letteratura pedagogica, è l'importanza della relazionalità; il paradigma del costruttivismo sociale e della complessità sembrano individuare al meglio alcuni tratti caratteristici emersi. Secondo il pensiero costruttivista, attraverso le proprie azioni e gli scambi sociali all'interno della comunità di cui fa parte, ogni individuo costruisce autonomamente il mondo che lo circonda e tale processo, mediato dal linguaggio, è il risultato delle esperienze che vive; nell'interpretazione del costruttivismo sociale²⁰, il processo di apprendimento si situa necessariamente all'interno di un contesto relazionale e risulta, quindi, essere culturalmente e storicamente condizionato. Considerare la costruzione della conoscenza come un qualcosa di situato culturalmente e storicamente porta a mutare l'atteggiamento nei confronti del sapere che l'uomo costruisce attraverso i propri scambi con gli altri e con il mondo: i significati costruiti hanno una natura individuale e sociale allo stesso tempo, in quanto sono il risultato di un'interpretazione personale avvenuta in seguito all'incontro con altri individui portatori di nuovi significati; ogni persona, infatti, possiede un bagaglio di conoscenze ed esperienze individuali che, attraverso i processi comunicativi, vengono condivise, negoziate e ricostruite in base all'esperienza comune. Il paradigma costruttivista trova nella teoria dei sistemi²¹ un altro elemento

²⁰ L.S. Vigotskij, *Il processo cognitivo*, Editore Boringhieri, Torino 1987.

²¹ Foerster, Ceruti, Telfener, Ceruti, Mauro, and Telfener, Umberta. *Sistemi Che Osservano*. Roma: Astrolabio, Roma, 1987. Print. Psiche E Coscienza.

fondante: secondo questa teoria tutto è comunicazione, per cui i fenomeni non vengono studiati singolarmente, ma nell'organizzazione e strutturazione dei loro rapporti e ogni sistema è considerato come un insieme di parti interdipendenti. Secondo questa impostazione, ogni sistema può essere sovraordinato e/o sottordinato rispetto alle molte entità che lo circondano, sottolineando come ogni fenomeno possa essere compreso ed esaminato partendo da punti di vista diversi che ne suggeriscono interpretazioni differenti. Risulta, quindi, evidente che per comprendere al meglio un fenomeno è necessario considerarlo all'interno del contesto in cui questo avviene.

Si può, dunque, affermare, anche nel frangente di questa ricerca, che la dimensione relazionale del dialogo durante i *focus group* tra esponenti di mondi diversi è stata oltremodo fruttuosa. In un periodo in cui il confronto vitale per l'insegnante con i colleghi è venuto a mancare, l'occasione data dalla ricerca ha permesso un dialogo sempre più serrato e fruttuoso tra il mondo accademico e quello scolastico, tra sistemi scolastici nazionali ed internazionali.

Già la decisione di coinvolgere ambiti così diversi e apparentemente distanti ha avuto la sua origine nella necessità di ampliare i propri orizzonti, in un momento in cui l'esigenza è quella di riprendere in mano i fondamenti delle discipline. Non si sono trovate controindicazioni nel coinvolgimento di docenti con diversi tipi di esperienza, proprio perché l'indagine aveva come scopo una rimessa a fuoco del valore stesso della letteratura; che essa fosse insegnata in ambiti, ad alunni, con tagli diversi, non ha limitato il dialogo, anzi lo ha arricchito. Inoltre, è da alcuni anni che si è potuto notare quanto sia fondamentale per il docente, nel turbinio di mansioni pratiche quotidiane che deve svolgere, avere dei momenti di riflessione per aumentare la sua professionalità; dall'altra parte anche il mondo accademico ha la necessità e molto spesso il desiderio di incontrare i docenti, non solo per accusarli del basso livello di alfabetizzazione con cui ci si trova ad interfacciarsi anche nelle fasce più alte dei percorsi scolastici, ma anche per condividere quello che dovrebbe essere un percorso verticale, ovvero *curriculum verticale*, ed avere spunti e temi da cui far partire le proprie ricerche. Inutile dire che, nelle molte politiche in cui ultimamente si invitano gli enti scolastici di tutti i gradi a far rete con il territorio, la prima rete che potrebbe garantire un valido incremento e giovamento, ai docenti e successivamente agli studenti, sarebbe quello della connessione tra scuole e università²².

²² Per quanto riguarda l'interconnessione necessaria e proficua bilateralmente con il mondo della ricerca, è doveroso citare la relazione di Dirk Van Damme, famoso pedagogista e presidente di EERA, durante la conferenza Ecer, tenutasi nel 2019 ad Amburgo. ECER 2019 «*Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future?*», took place 2–6 September at Universität Hamburg.

Per quanto riguarda le istituzioni scolastiche e universitarie straniere, non si può fare un discorso generale, perché ogni sistema ha le sue peculiarità e i suoi ambiti di eccellenza, tanto da necessitare l'esistenza di un'intera branca della letteratura, quella della letteratura comparata per l'appunto, ma la ricchezza di un incontro e confronto con culture diverse è oltremodo arricchente.

Durante i *focus group*, per citare solo un piccolo esempio dell'utilità di un approccio comparato, il confronto con il grande pragmatismo e capacità di usare la letteratura come criterio di analisi dell'attualità dei colleghi statunitensi misto alla capacità riflessiva sui testi e di approfondimento metafisico dei docenti russi, ha portato ad una visione d'insieme integrata su molti fattori che, individualmente, avrebbe richiesto anni per essere raggiunta.

Seguendo i suggerimenti dei docenti all'interno dei *focus group* per intrecciare relazioni vivificanti per la nostra letteratura, a fronte di una fragilità nella valorizzazione delle discipline umanistiche in contesto scolastico, un altro possibile settore a cui guardare è quello sociologico e commerciale. Bisogna sottolineare che stanno nascendo negli ultimi anni, molti filoni della formazione aziendale, terapeutica, artistica che usano liberamente mezzi, metodologie e contenuti della letteratura e delle arti. Forse, la capacità e l'acume nati in questi settori nell'utilizzo e nella rielaborazione dei testi nascono da non avere pesanti fardelli di tradizioni e di programmi o canoni sulle spalle, ma proprio per questo potrebbero essere un valido spunto ed aiuto a riscoprire per l'insegnante il valore di ciò che fa, ovviamente utilizzando un sano senso critico e vagliando le varie rivisitazioni che, a volte, risultano essere solo banalizzanti²³.

Dal campo della musica a quello della pubblicità, passando dai *blog* e dagli *youtuber*, non si può dire che la nostra società sia solamente iconica: ad ogni immagine si legano parole e, forse, proprio in queste interconnessioni di immagini, suoni e parole, si delineerà il profilo della letteratura di domani. La poesia contemporanea, particolarmente attenta ad i suoi legami con la fotografia, è un esempio di questa direzione che si sta intraprendendo.

Non essendo, dunque, la letteratura qualcosa di morto, bisognerà in qualche modo accettarne, leggere criticamente ed amarne anche queste evoluzioni, abituando l'occhio a nuove intensità e nuovi colori.

²³ Su questi aspetti dei nuovi linguaggi letterari odierni si era soffermato S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, in *Quaderni Per Leggere*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, introduzione.

Conclusioni

Si ritiene utile ricorrere ad una metafora per sintetizzare il *modus operandi* emerso e proposto da queste riflessioni, ovvero quella del pallone di plastica a spicchi colorati, tante volte usato nei giochi sul lungomare. Ogni persona, nel momento in cui osserverà quel pallone, vedrà uno o due colori di quegli spicchi e potrebbe pensare che l'oggetto si esaurisca lì, mentre il suo compagno di giochi, vedendone l'altro lato, potrebbe pensare lo stesso degli spicchi che sta guardando. Questo gioco di punti di vista potrebbe risolversi solo in due modi: nel primo caso i due giocatori potrebbero litigare, difendendo strenuamente l'indubbia correttezza del proprio punto di vista e mettendo in discussione o non considerando quello dell'altro e non cercando di comprendere l'oggetto che hanno davanti nella sua totalità, perdendone i motivi e gli scopi per cui era stato pensato; nel secondo caso potrebbero semplicemente girare la palla, cambiando posizione, rianimando il gioco e creandosi una più completa conoscenza e gradevole visione dell'oggetto stesso. Questo esempio, nella sua semplicità, indica l'atteggiamento che si ritiene indispensabile adottare nel cammino per ritornare a godere eticamente ed esteticamente della letteratura stessa, in un momento, come quello attuale, in cui appare quanto mai necessario che si uniscano le forze partendo da un confronto sui vari punti di vista, sugli scopi e sulle modalità di insegnamento della letteratura.

Bibliografia

- AA.VV., Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018.
- AA.VV., Didattica della letteratura italiana - Riflessioni e proposte applicative, a cura di G. Ruozi-G. Tellini Mondadori education, marzo 2020.
- Aristotele, Poetica, Laterza, Bari-Roma 2019.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, tr. S. Minucci, Laterza, Roma 2011.
- Bertagna G., *Sviluppare competenze a scuola, Seminario di studi-verso la scuola delle competenze*, Roma, Vicariato di Roma – Casa Bonus Pastor 14 maggio 2009.
- Bonometti S., *Materiali del corso di metodologie e tecnologie didattiche*, Università dell'Insubria, A.A. 2019-2020.

- Bruner J.S., *Alla ricerca della mente, Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 1997 (titolo originale: *In search of mind: Essays in autobiography*, New York, Harper & Row, 1983).
- Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (titolo originale: *Acts of meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1991).
- Bruner J.S., *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, a cura di M. Ammaniti e D. N. Stern, Bari, Laterza, 1991.
- Calvino I., *Lezioni americane, Sei proposte per il prossimo millennio*, Oscar Mondadori, Milano 1988.
- Casaschi C., Giraldo M., Richiedei G., Roncalli P., Rota M. B., Tonoli L., *DOSSIER Alternanza formativa e valenza orientativa e didattica delle discipline. Riflessioni da una ricerca*, in «Nuova secondaria ricerca» (anno XXXV), La Scuola - Studium, Bergamo gennaio 2018.
- Castoldi C., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci editore, Roma 2018.
- Dostoevskij F., *L'idiota*, Einaudi, Torino 2005.
- Giusti S., *Per una didattica della letteratura*, in *Quaderni Per Leggere*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Glaser B., Strauss A., *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Ed. by A. Strati, Roma, Armando, 2009
- Nazioni Unite, *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, 70/1. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, New York, 25 settembre 2015 in: <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>
- Report 2019 sulla situazione della scuola italiana a cura dell'Unione Europea: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-ocs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf.
- Van Damme D., ECER 2019 «Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future?», 2–6 September at Universität Hamburg.
- Vigotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Editore Boringhieri, Torino 1987.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

Lara Statham*

Lessons from the pandemic: Experiential observations and pedagogical proposals from an English language tutor at high schools in Italy

Keywords: English language teaching, Digital competencies, Digital collaboration and communication, Online English language lessons, Blended approach

Instruction, declared a fundamental human right¹ is considered a critical rite of passage for teenagers that forms the basis for their cognitive, social, relational and emotional development into mature adulthood. During COVID-19 teachers had experienced a sudden shift to screen-based education that naturally led to valid questions about the suitability of online education for teenagers and teaching techniques in lessons online, that have introduced new modalities of learning as the blended approach. This paper will argue that the education experiences these students received between March 2020 and April 2021 did not adequately honour the developmental principles outlined by the OECD and UNESCO and to achieve this in the post-Covid world, educators and students will need to align their competencies and skills with the education goals required in the future.

1. Supporting digital learning

The international commission on the Futures of Education at UNESCO (2020) recently outlined a set of key considerations and core principles for the future of education following the pandemic that underlines the fundamental importance of digital competence and interconnected collaboration and communication. In the report it is clearly stated that digital learning is here to stay thus showing that countries around the world collectively recognize that the pandemic has changed the way education can be delivered. This constitutes a rare opportunity but also a moral obligation for education stakeholders to reflect carefully on what shape that education will take and how it will be delivered so that it adequately meets the coming needs of our twenty-first century society.

Therefore, informed and productive forward thinking is vital in aiming to closing the wide gaps and inequalities that have been exposed as a result of online learning (UNESCO, 2020). These include a lack of access to digital

* Collaboratrice presso il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne presso Università degli studi di Torino; Liceo classico "Carlo Botta", Ivrea.

tools, inadequate knowledge of how to use them, and unsuitable environments for quality learning to take place. With these gaps and inequalities in mind, the Commission states that political, institutional and public commitment to education must be strengthened in key areas:

Idea 2: expanding the definition of a right to education so that it addresses the importance of connectivity p5

Idea 4: to promote student, youth and children's participation and rights p6

Idea 5: Traditional classroom organization must give way to a variety of ways of 'doing school' but the school as a separate space-time of collective living, specific and different from other spaces of learning must be preserved. p6

Idea 6: make free and open source technologies available to teachers and students... education [cannot] be dependent on digital platforms controlled by private companies p6

With these principles, the Commission hopes to inspire concrete action that contributes to creating education systems that are fit for purpose globally. One subject area that will benefit from this is English language teaching. Since the 1970s, English language teaching has moved towards being increasingly communicative (Richards, J. C, 2006) and more student-centred with collaborative task-based teaching methods (Evseeva, A & Solozhenko, A, 2015) often used in the physical classroom. Instead, methods such as grammar-translation have been viewed as old fashioned and having limited benefit for students who need English for their studies and work. Even in a post-Covid world this need for collaboration and communication in English is unlikely to change as the world is predicted to become ever more globalized.

2. English Language Teaching Online

2.1 Background

From October 2020 to June 2021, I prepared three groups of high school students for two English Language tests: International English Language Testing System (IELTS) and B2 First (formerly known officially as First Certificate or FCE). All language instruction was conducted online via Zoom. Two fifth year groups were based at a high school in Turin and one fourth year group was based at a high school in Ivrea, Piemonte. Both high

schools are 'Liceo Classico and Linguistico' and gave the opportunity to their students to participate in an English language preparation course, taught by an expert that was open to all who wanted to participate. The school in Ivrea usually requires students to undertake an entrance test at the school before they can participate in the classes. However, this requirement was waived due to the pandemic and the logistical difficulties involved in creating suitable testing conditions since everyone was working from home.

The fifth-year students in Turin were divided into two groups of thirteen and fourteen students. A few of them aimed to take the test at the end of the course but the majority had not decided if they wanted to take the test or not. Many of the students said that they had chosen to sign up for the IELTS preparation course because they might want to use the certificate to apply for university abroad and thought it would be easier than preparing for the C1 Advanced (CAE) which is accepted by universities as an alternative English language qualification. This test, according to Cambridge Assessment English (2019), is broadly comparable to a band 7 at IELTS. The IELTS test is mainly taken by candidates who need to demonstrate sufficient English language competency in speaking, listening reading and writing as part of a university application to follow degree taught courses taught in English in Italy and abroad or as one of the requirements towards graduation in some Italian universities. In comparison there were sixteen fourth year students in the online class from the school in Ivrea; all of whom wanted to take the B2 First test the following June. A few of the students aimed to take the exam with a view to using it as a stepping stone towards a university application and all of them wanted to use it to improve their English language skills. Each group I taught had ten lessons of two hours per lesson (20 hours overall).

The three courses were all coordinated by a teacher at the respective schools who supplied the students with their timetable, the link to the weekly Zoom lessons and the ISBN for the book they should use for the course.

In order to evaluate the effectiveness of any online English language teaching it is important to focus the lessons on the skills and abilities candidates are acquiring as outlined by the Common European Framework of References for Languages. Many students focus on shorter term goals such as test scores but it is the longer term cognitive, social, relational and emotional development of the whole person that needs to be nurtured and directly implied both in the OECD (2020) education goals published prior to the pandemic and the Futures of Education principles UNESCO (2020) published for the post-Covid world. The skills and abilities

acquired need to be aligned to the broader national and global development goals to ensure their citizens and those who pass through their education system are equipped with the life skills and opportunities for growth and contribution that UNESCO (2017) also outlines in its Sustainable Development Goal 4.

Although, the development of the whole person is the goal, the online environment was and still is currently unsuitable for these aims to be adequately achieved, especially in the case of language lessons. This was due to a number of challenges during the pandemic: firstly, many students were not adequately equipped neither with the digital tools necessary for online learning nor a suitable online learning environment. Secondly, students appeared to regress in their abilities to communicate and collaborate effectively and finally all these factors combined had a negative psychological impact on lesson dynamics resulting in a poorer educational experience. Despite this, in all three classes the students did make significant improvements in developing their writing skills.

2.2 Effectiveness of writing tasks online

Despite the challenges of getting students to interact in online English language lessons, it was found that students responded far better than in the classroom when producing formal written work. Writing skills tasks conducted online could be carefully structured and timed and the students were given the responsibility of emailing their finished pieces of writing at the end of each timed writing session. I gave them detailed, insightful and valuable feedback using editing tools that covered how well the students answered the question, if they had used appropriate format, style, register and punctuation, how effectively they had used a range of grammar and vocabulary and how accurate that was. This feedback was then actionable for their next piece of writing. I found that all the students across all three classes took my corrections and comments into account and improved their writing consistently during the courses.

Asking students to produce written work was more effective in online English language lessons compared to classroom-based lessons where I have always found that students are reluctant to write and when they do so, produce it on a piece of paper. Students' handwriting can be difficult to read and they often forget to leave adequate space for feedback which means it is harder for the teacher to write effective, actionable feedback. Furthermore, when it is given back to the students, they often read it quickly and place it inside a notebook where it usually remains forgotten.

This method of requiring students to produce typed writing that is emailed to the teacher is arguably quicker and more in tune with what happens in daily life – sending emails, editing online and saving files are actions that most students and working people take every day. This method also helps students to build up a bank of good written examples that can be used later for revision. These pieces of writing can also be used as a lesson plan resource for teachers where new classes of students identify the features of good writing skills and that which can be improved. However, to do this, teachers need to receive permission from the students who produce the writing and use the pieces anonymously. Although there are clear advantages to online language teaching when producing writing, the benefits are nevertheless outweighed by the significant disadvantages of delivering online English language lessons to high school students.

3.0 Inadequate digital competencies

3.1 Lack of basic digital competencies

During the online English language lessons many students lacked stable internet connections; they had their cameras switched off and their microphones malfunctioned leading to a dramatic reduction in the speed at which tasks could be achieved and a high percentage of interactions that were more focused on the malfunctions than with task achievement. This supports the argument that online language learning for high school students is generally inappropriate for the attainment of both shorter and longer-term education goals since the quality of equipment and connection networks is not guaranteed. Even prior to the pandemic Calvani et al (2012) found in their study on Italian secondary school children that “*the optimistic portrayal of younger generations’ digital competences is poorly founded*”.

This raises the question of whether there is groundwork to be done by educators and institutions to teach students what digital competencies are in the online environment. High school students could clearly benefit from training in basic digital competencies especially in this post-Covid transition period. To achieve this aim, teachers and educators and arguably also parents themselves can be trained in some digital literacy basics so they can equip students of this current generation who are expected to use digital tools in a responsible and efficient manner that promotes digital collaboration and communication and prepares the ground for quality learning to take place (Sánchez-Cruzado, C. et al, 2021).

At a functional level this will also require students to be equipped with digital devices that have correctly operating cameras and microphones; especially for a language teaching classroom where interactive communication is imperative for it to be a success and ensure a quality teaching and learning experience (UNESCO, 2020).

3.2. A new approach to digital competencies

What is clear is that the online learning environment requires a new approach to language learning (Keengwe, J & Kidd, T. T, 2010) in which students have to take more individual responsibility to ensure that their own equipment is set up and working properly with stable internet connection, microphones working and cameras on, where the students are sitting in a suitable environment and show up dressed appropriately for the lessons and they have the right apps downloaded on mobile devices for backup in an emergency. Both students and teachers need to know what the expectations are for the online environment so that the course can progress effectively and course objectives are reached. In one academic skills course I taught for a UK university in summer 2021, only students who had the right equipment and agreed to keep their cameras on and interact with the online class were able to join the programme. They were also informed that they should connect from a suitable environment (i.e., not a noisy café) so they could hear and interact accordingly. If they didn't want the others to see their environment one simple solution was to activate a suitable background.

3.3 Initial training in basic digital competencies

Students receive some initial training delivered by the course teacher, perhaps on day one of the online course, to make sure that all participants are equipped with the necessary tools and back-up solutions and are clear about the appropriate etiquette for participation in lessons. This is to make sure that everyone is familiar with basics on any given digital platform such as screen sharing, messaging and working with interactive blackboards and plug-in apps. This initial training information can also be presented to students as a fact sheet where expectations in terms of tools and etiquette in using them are outlined.

It is particularly important in online English language lessons to keep the camera on. The purpose of the camera is to try to compensate for the physical distance and create an atmosphere of presence. Keeping the camera off doesn't allow that with both speaking to a black square which

fails to serve the purpose of communication. Furthermore, one of the main tenants of teaching is to create a mutual respect between teacher and student and the camera serves to do that online.

For training to be effective requires that teachers are also able to do this smoothly so the school has a responsibility to provide training before online lessons commence. This could be a self-access programme, or short 'how-to' videos aimed at making sure teachers are familiar with the basics. This strategy has the added benefit of changing the misconception that adults are not able to use digital tools; an especially misplaced belief given that digital tools are created by adults.

3.4 Teachers and students both take responsibility for learning

The responsibility for delivering quality education that is fit for digital society's needs is not solely the responsibility of the teacher but equally the responsibility of students themselves to adopt mature, collaborative attitudes in online classroom spaces so that they are fit to function and work in a digital society (Offir, B et al. (2008). Time during a first lesson can be dedicated to drawing up a collaborative contract where all students agree to the etiquette they will be expected to follow. This is because in the online learning environment, each student is working inside an individual 'bubble' so the natural interactions and spoken camaraderie enjoyed in the classroom are missing. Communication is more stilted and takes much longer because of the attention we have to pay to turn taking, noise interference and slow internet connections. These things affect what UNESCO (2020) refers to as quality education and both teachers and students have a shared responsibility to uphold a quality education experience in the classroom by agreeing to participate and collaborate for the good of the group.

Therefore, Futures of Education (2020) findings can only be achieved if two key shifts take place: firstly, that fully working digital tools and suitable environments for teaching and learning are provided (Offir, B et al, 2008) and secondly that there is an attitude shift among teachers and students so each collaborates and communicates responsibly and maturely to allow for quality learning experiences that provide today's society with the cognitive, social, relational and emotional developments required (Eshet-Alkalai, Y, 2004).

4.0 Paucity of skills in digital collaboration and communication

During my online English language lessons during the pandemic the students very rarely asked questions or wrote anything or reacted to anything in the chat. However, it can be surmised that some, if not all the students, were collaborating with each other in their mother tongue through offline messaging services. This made the lessons very one-sided with the teacher doing most of the talking and spending a lot of time setting activities up and monitoring them. Putting students in smaller groups in breakout rooms went some way to improve collaboration and communication between the students themselves and the teacher but when the teacher was not present in the breakout room it was impossible to know if the students were practicing speaking in English or had reverted to Italian. This limitation in the use of breakout rooms for language classes currently makes it less than suitable for high school students whose aim it is to be able to use English for higher education and work purposes.

In the English language classroom, the pace of the lesson and real time communication is much quicker than it is online. Moreover, it is easier for teachers to read the students' mood, their concentration levels, see what they are writing and overhear what they are saying to their classmates; thus understanding whether they are paying attention but more importantly what they need help with and if they have grasped enough to continue onto the next stage of the lesson. In contrast, in the online English language teaching environment the screen divides you which means it is almost impossible to gain such deep insight. I could not see what my students were writing in their books, what messages they were exchanging with their peers and even if they were actually present in the cases of those with cameras switched off. This lack of insight into the classroom dynamics and what is actually being produced led me to adopt a more teacher directed approach where the students were more passive participants who had to be selected individually before they would make a contribution rather than taking a more spontaneous, active role as previous groups had done in the classroom.

4.1 Negative Psychological Impact

It can be surmised that all the students in all three English language classes collaborated and communicated very differently online because of the psychological impact of the pandemic and because we were all working in isolation from our homes. For many students the pandemic meant that they had had little or no chance to make friends with their new

classmates so they were also shy in front of their peers as well as a teacher they had never met in person. Therefore, the lessons were far less interactive and communication was less natural and fluid in comparison to a classroom-based environment and consequentially the online lessons gradually became considerably more book based, teacher led, and less dynamic and spontaneous.

4.2 Improvements in digital collaboration and communication

Eshet-Alkalai (2010) developed a conceptual framework which highlights that simply being able to operate digital tools at a basic motor skills level is insufficient for higher order learning; what is needed is a gradually increasing focus on collaboration and communication. Eshet-Alkalai identifies five core areas in which digital tool users need to develop to be able to use those tools more collaboratively: photo-visual literacy; reproduction literacy; branching literacy; information literacy; and socioemotional literacy with socioemotional literacy being the most challenging to adopt among users; the ability to develop the appropriate behaviours so that digital tools can really be used to create a collaborative, higher order thinking environment.

Higher order thinking and conceptualizing however, are cognitive skills that adolescents between the ages of 12-18 are in the process of slowly developing so it is no surprise that this age range found online lessons a challenge and these three English language teaching experiences had limited success online. Eshet-Alkalai's framework (2010) underlines the finding that online language lessons for adolescents are unsuitable since the majority of them have not reached a sufficient cognitive level to navigate the online environment in a safe and useful way for their learning requirements at this age (Chung, S & McBride, A.M, 2015). Their socioemotionally-literacy is still developing and it will take time before they can reach a point where they are willing to share data and knowledge with others, where they are capable of information evaluation and abstract thinking, and able to collaboratively construct knowledge while simultaneously manage interpersonal relations with their peers and teachers. Despite these limitations, if English language learning through digital platforms is to become a standard for this age range, then arguably television as a more suitable medium for English language lessons similar to the classes that the BBC in the UK provided for school age children during the pandemic.

Higher order thinking and conceptualizing cognitive skills that are still developing in high school age adolescents means that the online environment is not a suitable environment for effective language learning since they still lack the maturity and sense of responsibility necessary for their own effective learning online. Needless to say, a blended approach to learning could be a suitable approach that combines traditional classroom interactions with online platforms and services.

4.3 Blended approaches to improve collaboration and communication

There is a rich literature concerning the benefits of blended approaches to learning. Furthermore, there is potential for blended learning to be effective with teenage students (Bowyer, J & Chambers, L. (2017). For example, where writing activities are the focus, input, learning and feedback can take place online with time spent offline for preparation. For example, students can watch videos or read articles before coming to class. The aim here is to ensure that students are familiar with the material and have checked any unfamiliar words. This saves time in class so more time can be spent on developing speaking skills in class and then teacher feedback on any written work can be completed through editing tools and emailed back to students. Online workspace services can also be used to post messages about homework and to share materials such as worksheets, links and audio files. Video tools can be used to organize short lessons with a specific focus for small groups of around eight students where each has more opportunity to make a contribution to the class.

Despite the potential, the focus of a blended approach needs to be on what the desired learning outcomes are with online and offline tasks designed and delivered precisely to suit those educational objectives (Offir, B et al. 2008; UNESCO Futures of Education (2020)). The temptation to use digital tools just for the sake of using them should be avoided where educational outcomes have not been put at the centre of curriculum and course design.

5. Conclusion

Overall, as things currently stand, online English language teaching is not suitable for high school students. Despite seeing visible and incremental improvements in my students' writing skills while doing online lessons, English language teaching online is not suitable for high school students for a number of reasons. Firstly, the students lacked some basic digital

competencies. Many kept their cameras switched off and had to be asked every single lesson to switch them on. Having the camera switched in a language learning environment where the whole purpose is for communication to take place in one way or another is fundamental and a standard part of online learning etiquette (Keengwe, J & Kidd, T. T, 2010). Secondly, the students demonstrated poor skills in digital collaboration and communication and with minimal interactions and a passive approach to learning. The students age meant that they largely lacked the cognitive maturity and self-discipline necessary to make this form of learning a success for themselves and the group which led to the lessons becoming teacher-centred rather than more naturally flowing, collaborative experiences (Calvani, A et al, 2012). Lastly, the switch to an online learning environment had a negative psychological impact because this was ultimately an unfamiliar learning environment where each participant entered the lessons alone from their own room at home thus creating a sense of isolation and shyness in talking to others.

In the post-Covid world, it has to be remembered that language learning requires high levels of concentration and the willingness to communicate and engage collaboratively with the whole group which the students in the three groups appeared to struggle with in the online classes during the pandemic. Therefore, if online learning is to be a success, educators and students in the post-Covid world will both need to align their competencies and skills with the education goals required in the future UNESCO, Futures of Education, 2020). Here there is the potential for a carefully planned and organized blended approach tailored to the school's objectives that combines online and offline tasks and that can be performed in smaller groups when online to provide the opportunity for full and equal participation for those involved.

Bibliography

- BBC Live Lessons. Available at <https://www.bbc.co.uk/teach/live-lessons>.
BBC Bitesize Daily Lessons. Available at <https://www.bbc.co.uk/bitesize/dailylessons>
- Bowyer J., Chambers L., *Evaluating Blended Learning: Bringing the elements together*, Research Matters, UCLES Cambridge Assessment, 2017.
- Calvani A. et al., *Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers*, Computers and Education Science Direct Vol 58, issue 2, Feb 2012, pp. 797-807.
- Cambridge Assessment English, *Comparing Scores to Ielts B2 First and C1 Advanced*, 2019, Available from: <https://www.cambridgeenglish.org/images/461626-cambridge-english-qualifications-comparing-scores-to-ielts.pdf>

- Cambridge English Qualifications. Available at <https://www.cambridgeenglish.org/>
- Chung. S, McBride A.M., *Social and emotional learning in middle school curricula: a service learning model based on positive youth development*, Children and Youth Services Review 53, 2015, pp. 192-200.
- Common European Framework of Reference for Languages. The Council of Europe. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.
- Egel I.P., *Learner autonomy in the language classroom: from teacher dependency to learner independency*. Procedia Social and Behavioural Sciences 1, 2009, pp. 2023-202, Available at www.sciencedirect.com.
- Eshet-Alkalai Y., *Digital Literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era*, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia 13 (1), 2004, pp. 93-106.
- Evseeva A., Solozhenko A., *Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning*. Elsevier. Procedia – Social & Behavioural Sciences Vol 206, 2015, pp. 205-209.
- Formato Esame IELTS. Available at <https://www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-tests/ielts/test-format/>
- Keengwe J., Kidd T.T., *Towards Best Practices in Online Learning and Teaching in Higher Education*, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol, 6 No 2, June 2010. Available at https://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.pdf
- Littlewood W., *The Task Based Approach: some questions and suggestions*, ELT Journal, Oxford University Press, 2004.
- Offir B. et al., *Surface and deep learning processes in distance education. Synchronous versus asynchronous systems*, Computers & Education 51 2008, pp. 1172-1183. Available at www.sciencedirect.com
- OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, 2020, p. 15.
Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1631715967&id=id&accname=guest&checksum=B1CFD2E6C21F44EF8EAC21F060C3191A>
- Richards J.C., *Communicative language Teaching Today*, Cambridge University Press, 2006.
- Sánchez-Cruzado C. et al., *Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after Covid 19. Sustainability Pedagogies for Training with Technologies*, 2021, 13(4) 1858, pp. 1-29. Available at <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/1858>
- UNESCO, *Leading SIG 4 – Education 2030*, 2012. Available at: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
- UNESCO, *Futures of Education. Education in a Post-COVID World: Nine ideas for public action*, 2020. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/>
- Ushida E., *The Role of Student's Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Courses*, Carnegie Mellon University, Proquest Dissertations Publishing, 2003.

ESPERIENZE, CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Andrea Porcarelli e Micol Sardella*

Un'educazione "secondo natura" in tempo di COVID: buone prassi di resilienza presso l'istituto paritario "Farlottine" di Bologna

Parole chiave: Consapevolezze pedagogiche, strategie didattiche, educazione secondo natura, personalismo pedagogico, buone prassi.

Tra i compiti della riflessione pedagogica vi è quello di supportare l'analisi riflessiva delle strategie messe in atto dalle istituzioni scolastiche durante l'emergenza, per consolidare e portare a sistema ciò che ha dato buoni riscontri. In questo saggio prendiamo in esame alcune soluzioni educative e didattiche elaborate presso un istituto scolastico paritario bolognese, sottolineando in particolare le matrici ideali di un'educazione "secondo natura" in ottica personalista. Tra le pratiche prese in esame ci si è concentrati in particolare su quella dello *snack motorio*, che unisce motivazioni legate alle disposizioni sanitarie imposte dall'emergenza COVID ad obiettivi educativi come il contatto con la natura, la valorizzazione della corporeità, la responsabilizzazione degli allievi, la promozione di una proficua convivenza civile. L'analisi è supportata dall'esplorazione – con gli strumenti della ricerca empirica – delle consapevolezze delle insegnanti e della percezione che i genitori hanno avuto delle pratiche messe in atto.

Keywords: *Pedagogical awareness, didactic strategies, education according to nature, pedagogical personalism, good practices.*

Among the tasks of the pedagogical reflection, there is to support the reflective analysis of the strategies implemented by educational institutions during the latest pandemic emergency, aiming to consolidate and integrate into the core system what proved to give a good instructive response. In this essay we will examine some educational and didactic solutions developed by a Bolognese educational institute, mostly emphasizing the ideal of an education "according to nature" with regards to the personalist perspective. Among the practices examined, we paid particular attention to the "snack motorio", which manages to connect the constraints related to health provisions imposed by the COVID emergency with educational objectives such as the contact with nature, the enhancement of corporeity, the empowerment of students and the promotion of a profitable civil coexistence. The analysis focuses on the exploration -thanks to the tools of empirical research- of the awareness and perceptions that, respectively, teachers and parents have had regarding the practices enacted.

* Andrea Porcarelli è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova, Micol Sardella, laureata all'Università di Padova, è educatrice presso l'Istituto "Farlottine" di Bologna. L'introduzione, i primi due paragrafi ed il paragrafo conclusivo sono da attribuire ad Andrea Porcarelli, mentre i cinque paragrafi centrali sono da attribuire a Micol Sardella.

Introduzione

L'evento epocale e drammatico della pandemia da COVID 19 sta segnando le vite delle persone e delle organizzazioni, con modalità che in molti hanno paragonato ad una violenta tempesta. In realtà anche tale metafora mostra i suoi limiti, perché le tempeste – in genere – hanno un inizio e una fine evidenti, mentre questa pandemia è iniziata quasi in sordina, lasciando spazio a molti personaggi pubblici di “esporsi” con clamorose sottovalutazioni, ma soprattutto non è ancora chiaro come e quando potremo davvero ritenere di essercela lasciata alle spalle. È invece probabile che sia necessario attrezzarsi per convivere ancora con una pandemia, che pure potrà assumere forme diverse (verosimilmente meno drammatiche), per cui è importante riflettere sulle soluzioni trovate nel pieno dell'emergenza, e verificare se possano trasformarsi in buone pratiche, sia per le ultime fasi dell'emergenza pandemica, sia per cogliere l'occasione per rinnovare le strategie educative e didattiche anche in vista di una ritrovata “normalità”.

Ripensare la scuola in tempo di pandemia

L'emergenza pandemica ha coinvolto il mondo della scuola con modalità che non hanno brillato per chiarezza, così come è risultata confusa la comunicazione pubblica in generale, se pensiamo che nella seconda metà del mese di febbraio 2020 si diffondeva la convinzione che vi fossero solo alcune piccole zone in cui fosse necessaria una certa attenzione (il lodigiano, Vo' euganeo) e per cui mettere in atto misure di tipo restrittivo¹, mentre per il resto dell'Italia la parola d'ordine era che tutto andasse bene e non fossero necessarie misure particolari. All'inizio di marzo² l'attività didattica viene sospesa in alcune regioni più colpite e pochi giorni dopo³ tutta l'Italia si ritrova in “zona rossa” e si decreta la sospensione delle attività didattiche per un periodo inizialmente limitatissimo (dal 9 al 15 marzo), dando in tal modo un segnale neppure troppo implicito che tale situazione dovesse intendersi come temporanea e transitoria e che le varie attività (tra cui le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e

¹ Tali misure vengono dettagliatamente descritte nel Decreto-legge n. 6 del 23 febbraio 2020.

² Con il DPCM del 4 marzo 2020.

³ Con il DPCM del 8 marzo 2020, si rafforzano le disposizioni già assunte il 4 marzo per i territori più colpiti dal COVID, ma solo un giorno dopo viene emanato il DPCM del 8 marzo 2020, che le estende a tutto il territorio nazionale.

grado) sarebbero presto riprese. Questo clima e questo tipo di comunicazioni hanno certamente disorientato le scuole e gli insegnanti che si sono trovati pressati tra uno stillicidio di comunicazioni provenienti “dal centro” e la totale mancanza di supporto tecnico-operativo per affrontare le sfide che si profilavano.

Le comunicazioni governative si sono tradotte in un profluvio di DPCM, pubblicamente comunicati in modo irrituale (tramite conferenza stampa del Presidente del Consiglio dei ministri), con modalità che ricordavano il genere letterario dello Statuto Albertino (“noi concediamo ...”) e che piovevano sul capo degli italiani la domenica per il lunedì, con un senso di ineluttabilità che tendeva a generare atteggiamenti fatalisti. Il supporto che si poteva trovare nell’area dedicata all’emergenza sul sito del Ministero dell’Istruzione era inizialmente limitato al testo dei DPCM e a qualche link utile dove trovare informazioni sulla pandemia o risorse per la didattica: non è stata scelta una piattaforma di riferimento messa a disposizione dal Ministero (come invece hanno fatto le Università, nella loro autonomia), non sono stati attivati percorsi formativi per i docenti, non sono stati messi a disposizione dei docenti o delle scuole *device* per la comunicazione a distanza ... al più i documenti normativi hanno dispensato consigli ai docenti e alle Istituzioni scolastiche: un genere letterario inedito con cui il mondo della scuola ha dovuto misurarsi. Nella Nota del Ministero dell’Istruzione prot. 279 dell’8 marzo 2020, dopo avere preso atto di ciò che si supponeva⁴ stessero facendo le scuole, leggiamo infatti che “si consiglia comunque di evitare, soprattutto nella scuola primaria, la mera trasmissione di compiti ed esercitazioni, quando non accompagnata da una qualche forma di azione didattica o anche semplicemente di contatto a distanza” (ibid., p. 3). Con il trascorrere del tempo si prende coscienza della necessità di passare da soluzioni immaginate come temporanee e transitorie a strategie di più lunga durata. Lo stesso Ministero dell’Istruzione emana le *Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*⁵, in cui si ribadisce il senso del mandato sociale della scuola, anche in tempi di emergenza e si sottolinea il significato pedagogico della DAD (*Didattica a Distanza*), al fine di “mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene,

⁴ Parliamo di “supposizioni”, perché a quella data non era stato fatto nessun monitoraggio di ciò che stesse realmente accadendo, ma il documento ministeriale immagina che “Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all’utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l’istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture” (ivi, pp. 2-3).

⁵ Si tratta della Nota del M.I., prot. N. 388 del 17 marzo 2020.

e rafforza, la trama di rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista”⁶. Per il resto il documento offre alcune definizioni di DAD, dispensa consigli, ribadisce quanto già affermato nella nota precedente, esorta le scuole a rivedere la programmazione deliberata dai consigli di classe, per tener conto del mutato stato di cose. Non vengono messi a disposizione mezzi adeguati né percorsi formativi per affrontare le sfide di cui si parla.

In tale contesto le scuole hanno dovuto trovare soluzioni emergenziali che si sono evolute nel tempo, facendo riferimento ciascuna ai propri modelli organizzativi⁷ e ai modelli di gestione della didattica che risultassero loro più familiari. In molti casi si è probabilmente verificato quel *peccato originale* di cui parla Giuseppe Bertagna in un testo specificamente dedicato al nostro tema, quando segnala “il ricorso improvvisato e a macchia di leopardo (...) della cosiddetta didattica a distanza, purtroppo bacata, pur nella sua generosità, da un peccato originale senza possibilità di redenzione: quello di voler continuare con pervicacia a professare l’insegnamento nel nuovo mondo scolastico come nel vecchio, tipo lezioni sincrone a distanza per studenti implotonati in classi e sezioni virtuali o, nella migliore delle ipotesi, con un gruppo di studenti a rotazione in presenza e gli altri a distanza”⁸.

Il testo, molto provocatorio, rappresenta un invito, soprattutto ai responsabili della cosa pubblica, perché le fatiche del tempo portino frutti sul fronte di un ripensamento complessivo del sistema educativo di istruzione e formazione, di cui Giuseppe Bertagna denuncia da tempo l’inadeguatezza. Egli lamenta in particolare i pesanti residui di un centralismo statalista, nonostante le aperture delineate dalle norme sull’autonomia⁹ delle istituzioni scolastiche ed il grande tentativo di riforma posto in essere all’inizio del nuovo Millennio, nel contesto della *Riforma Moratti*¹⁰, in cui fu elaborato il modello pedagogico-istituzionale che già in altra sede¹¹ abbiamo qualificato come modello della *Personalizzazione coraggiosa*. Si configura per i pedagogisti il compito di prefigurare scenari, offrire quadri di riferimento, ri-delineare i confini di una *Pedagogia della scuola* che, da un lato, si faccia carico di alcune istanze

⁶ Ibid., p. 2.

⁷ Su questo tema può essere utile la lettura del volume di G. Malizia, M. Tonini, *L’organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un’introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d’attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 54-55.

⁹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁰ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

¹¹ Cfr. A. Porcarelli, *La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola*, in «Studium Educationis», n. 1 / 2017, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 111-127, ma si può vedere anche la parte dedicata alle questioni speciali di pedagogia della scuola, nel volume: Id., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021, pp. 283-292.

di fondo che hanno valore in ogni tempo, ma – dall’altro lato – sia capace anche di farsi carico di alcune istanze emerse nel tempo presente, rielaborandole in una progettualità di ampie prospettive.

Un altro compito che si profila per i pedagogisti, probabilmente meno ambizioso ma non meno interessante, è quello di fornire ai docenti e alle istituzioni scolastiche strumenti per l’analisi riflessiva delle strategie messe in atto durante l’emergenza, per consolidare e portare a sistema – nel “microcosmo” rappresentato da ogni istituzione scolastica, ciò che ha dato buoni riscontri sul piano educativo e didattico. Ci si potrebbe soffermare semplicemente sui vissuti dei docenti¹², che già ci offrono indicazioni significative, ma ci sembra ancora più interessante tentare l’analisi di alcune prassi, per verificare quanto si possano considerare buone e che cosa sia opportuno capitalizzare per il futuro.

Costruire sulla roccia: i fondamenti pedagogici delle scelte didattiche

La capacità di elaborare una progettazione consapevole dipende da una molteplicità di fattori, a partire dalle competenze progettuali¹³ dei docenti, ma bisogna considerare anche la sensibilità al contesto, le competenze diagnostiche e, non ultima, la capacità di effettuare scelte coerenti con le consapevolezze pedagogiche di fondo, che costituiscono la base della *cultura dell’educazione*¹⁴ di un’istituzione scolastica e formativa. In questo momento vorremmo soffermarci soprattutto su questo elemento, che rappresenta uno dei punti di forza dell’istituzione scolastica che abbiamo preso come punto di riferimento per la nostra analisi¹⁵, ovvero l’Istituto Paritario “Farlottine” di Bologna, scuola a orientamento cattolico che dichiara espressamente¹⁶ i *principi generali* del proprio progetto educativo, rendendo in tal modo esplicita un’ispirazione pedagogica di chiaro impianto personalista.

¹² Cfr. L. Mortari (ed.), *La scuola al tempo del covid-19: i vissuti dei docenti*, Universitarie Cortina, Verona 2021.

¹³ Cfr. A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2020 (III ed.).

¹⁴ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (ed. orig. 1996) tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

¹⁵ La scelta di un approccio di tipo “idiografico” che si configura come fase esplorativa di uno *studio di caso*, dipende precisamente dall’oggetto culturale che abbiamo deciso di indagare, ovvero il rapporto tra una specifica cultura dell’educazione, che in questo caso viene esplicitamente dichiarata, e le scelte di tipo pedagogico-didattico che vengono conseguentemente assunte. Un secondo livello di analisi (che qui viene solo avviato) riguarda il grado di consapevolezza con cui i singoli insegnanti colgono professionalmente e riflessivamente tale rapporto.

¹⁶ Sul sito dell’Istituto vi è una sezione esplicitamente dedicata al progetto educativo (<https://www.farlottine.it/chi-siamo/il-progetto-educativo/>), di cui si dichiarano e si esplicitano in modo molto chiaro e comprensibile, anche per i non addetti ai lavori, ben 9 *Principi generali*, in cui sono ampiamente citati i testi di Tommaso d’Aquino e Jacques Maritain al cui pensiero tali principi dichiaratamente si ispirano.

La nostra ipotesi di lavoro è che, nei momenti di difficoltà, quando ci si trova a dover affrontare sfide inedite, ciascuno degli attori coinvolti (docenti e dirigenti scolastici *in primis*) vada ad attingere alla riserva di consapevolezze consolidate ed è a partire da quelle che elabora nuove ipotesi e soluzioni. Tale tessuto di consapevolezze profonde non è fatto di idee “chiare e distinte”, ma si struttura solitamente come un coacervo complesso di idee, convinzioni, principi dichiarati, esperienze ben riuscite, routine consolidate che si attivano in modo più o meno automatico. Ciò che vogliamo mettere in luce non è solo l’analisi di una buona prassi ideata in tempo di COVID, ma il “differenziale pedagogico”¹⁷ che vi può essere dietro quella prassi. La pedagogia si configura, infatti, come scienza teorico-pratico-poietica, in cui i *dispositivi pedagogici*¹⁸ che emergono concretamente nella prassi sono anche quelli che hanno il maggior potenziale euristico e che sono – verosimilmente – il frutto di un’effettiva capitalizzazione professionale dei percorsi formativi delle insegnanti.

Tra i *principi generali dell’azione educativa* vi è una precisazione portata a corredo del terzo di essi¹⁹, per cui il compito dell’educazione sarebbe “quello di guidare l’uomo nel cammino di costruzione di se stesso, di condurlo nel processo durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle ricchezze conoscitive, della capacità di giudicare correttamente le proprie azioni, di una volontà formata al bene autentico, in una parola della capacità di esercitare la propria libertà nel pieno dominio di sé”. Si coglie la chiara eco di un testo di Maritain²⁰ che esprime l’idea che si può considerare *secondo natura* un’educazione che sia pienamente rispettosa delle prerogative metafisiche peculiari della persona umana in quanto tale. Per le insegnanti di scuola primaria dell’Istituto Farlottine²¹, tale consapevolezza è stata approfondita attraverso un percorso di ricerca-formazione²², denominato *Naturando*, in cui – prendendo le mosse da alcune affermazioni molto chiare che si

¹⁷ Cfr. C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L’Educatore. Il “differenziale” di una professione pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.

¹⁸ Ci siamo soffermati su questo tema nell’articolo: A. Porcarelli, *La funzione “semplessa” dei dispositivi pedagogici come luogo di incontro tra teoria e prassi*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10/2021 (38), pp. 187-196.

¹⁹ Il principio è formulato in termini da poter risultare comprensibile anche per i non addetti ai lavori (“L’uomo non nasce già fatto, ma deve coltivare le proprie potenzialità con l’aiuto degli altri”), ma ciò che si propone nell’espansione di tale principio è un’interpretazione dell’idea di *educazione secondo natura* in prospettiva personalista, con un’ampia citazione di Maritain.

²⁰ J. Maritain, *L’educazione al bivio* (ed. orig. 1959), tr. it. La Scuola, Brescia 1963, p. 25.

²¹ L’Istituto “Farlottine” di Bologna si articola “in verticale”, dall’asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado, la nostra analisi riflessiva si concentra su alcune prassi realizzate nella scuola primaria.

²² Tale percorso formativo è stato condotto da chi scrive a partire dall’a.s. 2016/2017 e si è sviluppato su più livelli, coinvolgendo prima le docenti coordinatrici (leader educative) di tutti gli ordini di scuola presenti nell’Istituto, per poi rigenerarsi “a cascata” sul lavoro di tutti gli insegnanti, anche mediante ulteriori attività formative destinate a tutti i docenti. Per quanto riguarda la fascia d’età 0-6 è stato già elaborato un primo report di tale percorso di ricerca-azione: A. Porcarelli, C. Tugnoli, *Educazione affettiva alla ricerca di nuovi paradigmi: una ricerca-azione relativa ad un progetto in continuità 0-6 presso l’Istituto “Farlottine”*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18/2019, pp. 17-31.

possono leggere nell'enciclica *Laudato si'*²³ – è stato impostato un percorso di educazione affettiva e di educazione alle virtù che ha portato a individuare dei *compiti di sviluppo* propri di ogni età, sulla falsariga dello schema proposto da Erickson, ma allargando lo sguardo a tutta l'ampiezza delle dimensioni della persona (fisica, affettiva, relazionale, ma anche spirituale e morale). Il lavoro realizzato in questi anni per approfondire tale linea progettuale, pedagogicamente fondata, si può considerare lo sfondo integratore delle iniziative messe in campo durante il tempo della pandemia.

Il quadro strategico della gestione dell'emergenza COVID 19

La postura educativa personalista dell'Istituto "Farlottine" ha portato la scuola ad affrontare l'emergenza sanitaria mantenendo uno sguardo attento al percorso didattico, ma focalizzato sul percorso di crescita dei singoli studenti, in particolare dal punto di vista relazionale e di cura verso sé stessi. Tale intento si è declinato nella volontà di garantire lo sviluppo delle competenze di saper essere e soprattutto di essere in relazione. Le strategie di gestione dell'emergenza dal punto di vista igienico-sanitario, perciò, sono state pensate in maniera tale da potersi innestarsi coerentemente all'interno di un percorso di educazione integrale della persona. A partire da tali presupposti, l'obiettivo fondamentale è stato quello di consentire l'esercizio del diritto all'istruzione in condizione di sicurezza, curando al contempo la crescita completa e armoniosa dei bambini sotto ogni aspetto della loro personalità. Per fare questo si è andati a valorizzare l'attività in presenza, curando lo sviluppo delle capacità relazionali dei singoli e si è proposta la didattica a distanza ponendo particolare cura alla "tenuta" del tessuto delle relazioni.

Dal punto di vista pratico le misure operative di contrasto alla pandemia, che tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di istruzione hanno dovuto adottare per offrire ai propri studenti un ambiente sicuro, hanno portato ogni singolo Istituto a dover rivedere la propria organizzazione interna definendo un protocollo di sicurezza anti-contagio.

Nel caso specifico dell'Istituto "Farlottine" questa esigenza ha comportato la necessità di definire un protocollo che potesse essere adatto alle diverse strutture di cui dispone (tre diverse sedi). A tal fine è

²³ Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato Si'*. *Sulla cura della casa comune*. Roma, 24 maggio 2015. Ci siamo soffermati in particolar modo sulle parti che sottolineano l'importanza di rispettare la natura intima di ogni realtà, uomo compreso, nell'ottica di quanto affermava Tommaso d'Aquino (esplicitamente citato nell'enciclica stessa), perché "Ogni creatura ha la sua propria bontà e la sua propria perfezione [...] Le varie creature, volute nel loro proprio essere, riflettono, ognuna a suo modo, un raggio dell'infinita sapienza e bontà di Dio. Per questo l'uomo deve rispettare la bontà propria di ogni creatura, per evitare un uso disordinato delle cose" (ibid., n. 69).

stato costituito il *Comitato di gestione emergenza COVID 19*, che ha coinvolto: la dirigente gestionale dell'Istituto, un'insegnante in qualità di addetta alla comunicazione, il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RSL), il responsabile del servizio di protezione e prevenzione (RSPP), il medico del lavoro, la tecnologa alimentare e igienista e un medico referente AUSL.

I cambiamenti apportati alla quotidianità scolastica, non hanno riguardato unicamente i comportamenti da tenere all'interno della scuola: come le entrate ad orari differenziati, i percorsi da seguire all'interno delle strutture, la disposizione dei banchi, l'uso delle mascherine, le modalità di sanificazione degli ambienti e tutto ciò che ne consegue. Le necessità sorte in questo particolare anno scolastico hanno modificato radicalmente anche le modalità di proposta della didattica. Ponendo particolare attenzione alla scuola primaria, assunta come punto di riferimento in questa indagine, nella proposta didattica era già in corso l'inserimento di strumenti informatici all'interno della didattica ordinaria, ma le esigenze imposte dalla pandemia hanno accelerato l'utilizzo di queste strumentazioni e metodologie, al fine di garantire la didattica anche nei momenti di sospensione dell'attività in presenza (tramite la DAD). Nella transizione dalle aule fisiche alle aule virtuali il rapporto di fiducia e collaborazione tra scuola e famiglia – che costituisce uno dei punti di forza di questo Istituto – è stato ulteriormente rafforzato mediante l'adozione di nuovi e immediati metodi di comunicazione a distanza. Nell'anno scolastico 2020/2021 per sopperire alle necessità sorte nell'anno scolastico precedente e soprattutto in via preventiva per farsi trovare preparati all'avvento di un eventuale nuovo periodo di sospensione, l'Istituto ha dotato ogni studente di un indirizzo mail istituzionale in maniera tale da poter creare una linea diretta con gli alunni attraverso la piattaforma *Google Classroom*. L'integrazione di questa piattaforma nella didattica ordinaria, grazie ai *Chromebook* messi a disposizione dall'Istituto, ha permesso agli studenti di prendere confidenza con questo nuovo strumento che è entrato a far parte della quotidianità scolastica di tutti gli alunni. Questo percorso, non solo ha permesso agli studenti di collocare gli strumenti che sono stati costretti ad utilizzare nei periodi di chiusura delle strutture scolastiche all'interno di una cornice di senso, ma ha anche favorito lo sfruttamento delle potenzialità della didattica digitale integrata nel corso dell'anno e soprattutto nel periodo estivo.

Nel "piano scuola estate 2021" emanato dal Ministero dell'Istruzione viene sottolineato come "Il prossimo periodo estivo diviene prima preziosa occasione perché le istituzioni scolastiche - esercitando

l'autonomia didattica ed organizzativa loro attribuita - attivino, in relazione allo specifico contesto territoriale e sociale, azioni personalizzate di contrasto alle vecchie e nuove povertà educative, così come alle pregresse e sopraggiunte fragilità".²⁴

Proprio a partire dalla necessità di sfruttare al meglio i mesi estivi e al contempo valorizzare le nuove competenze digitali acquisite dagli studenti nel corso dell'anno scolastico, l'Istituto ha progettato una nuova modalità di svolgimento dei compiti estivi. In particolare, agli studenti sono state date scadenze scaglionate nel corso dei mesi estivi per consegnare i compiti assegnati dai diversi insegnanti attraverso la piattaforma Classroom. In questo modo gli insegnanti hanno la possibilità di monitorare le attività dei propri studenti e seguirli anche nel corso dell'estate e al contempo gli alunni possono essere supportati nell'organizzazione del materiale assegnato e del proprio tempo. Questa proposta però, non è la sola nuova pratica che si è rivelata opportuna in seguito al particolare anno scolastico vissuto. Le classi prime dell'Istituto "Farlottine", infatti, sono state sottoposte a una quarantena aggiuntiva disposta dall'ASL di Bologna e questa ulteriore sospensione ha evidenziato la necessità di prolungare il periodo scolastico in maniera tale da andare a consolidare e potenziare quegli aspetti dell'apprendimento che hanno più risentito di queste interruzioni. Per questa ragione la scuola ha proposto, a tutte le sezioni delle classi prime, una settimana aggiuntiva di lezioni a giugno al fine di colmare le lacune individuate dagli insegnanti nel corso dell'anno scolastico. Alle restanti classi della scuola primaria (dalle classi seconde alle classi quinte) è stata proposta, invece, una settimana di "antiruggine" prima dell'inizio dell'anno scolastico a settembre 2021. L'organizzazione del periodo estivo proposto dalle "Farlottine", perciò, risulta essere coerente con quanto suggerito dal M.I. per quanto riguarda la valorizzazione dei mesi di giugno e settembre che "potranno consentire di consolidare in modo compensativo apprendimenti formali".²⁵

Di necessità virtù: la buona prassi dello *snack motorio*

Nel mettere in atto le numerose misure di prevenzione, è emersa la necessità di garantire un'aerazione naturale frequente e adeguata di tutti i locali²⁶ al fine di assicurare un corretto ricambio d'aria, offrendo

²⁴ Si tratta della circolare del M.I., prot. N. 643 del 27 aprile 2021.

²⁵ Ibid. p.8

²⁶ Le disposizioni a cui attenersi per la redazione di un protocollo di sicurezza anticontagio sono definite all'interno del Decreto Ministeriale 6 agosto 2020, n. 87 "Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di COVID 19".

comunque un ambiente confortevole per gli studenti²⁷. Considerando l'impossibilità di mantenere le finestre aperte durante tutto il corso delle lezioni e per tutto l'anno, è sorto il bisogno di definire una modalità di gestione di questa necessità sostenibile nel tempo e applicabile nelle due sedi dell'Istituto che offrono il servizio di scuola primaria. Grazie al lavoro svolto dal "Comitato di gestione emergenza COVID 19" è stato possibile sopperire a tale necessità definendo una nuova pratica: lo *snack motorio*, che consiste in una pausa all'aperto nel corso della mattinata della durata di trenta minuti. In tale lasso di tempo viene dato modo agli studenti di fare merenda e di svolgere una pausa all'aperto o in ambienti dedicati in caso di maltempo. L'uscita degli studenti e degli insegnanti dall'aula permette di effettuare una corretta sanificazione e pulizia della classe e inoltre, in qualsiasi mese dell'anno, permette di spalancare completamente le finestre e la porta dell'aula per garantire una buona aerazione. Tale proposta ha permesso di sfruttare al meglio gli spazi interni e soprattutto esterni a disposizione dell'Istituto al fine di garantire un tempo sufficiente di aerazione dei locali e un corretto ricambio d'aria potendo disporre di aule vuote.

Proporre questa nuova modalità di conduzione della pausa ha richiesto una particolare organizzazione per quanto riguarda i percorsi per gli spostamenti degli studenti; gli orari di pausa per ciascuna classe e la suddivisione degli ambienti dedicati a ciascun gruppo. In particolare, è stato necessario:

- garantire percorsi differenziati per l'entrata e l'uscita degli studenti al fine di evitare il contatto tra le diverse classi;
- suddividere gli ambienti esterni in differenti zone in maniera tale da garantire uno spazio dedicato a ciascun gruppo ben distinto e adeguato;
- definire un orario di pausa adatto per ciascuna età in maniera tale da non interrompere il normale corso delle lezioni e anche per garantire uno svolgimento regolare dell'orario scolastico.

A tale scopo, considerando che con l'avvio di questa nuova pratica il tempo dedicato alla pausa è raddoppiato, passando dai quindici a trenta minuti; è stato necessario stabilire con attenzione gli orari dello *snack motorio* di ciascuna classe basandosi sulla scansione oraria delle lezioni. Inizialmente era previsto che le classi prime, seconde e terze svolgessero lo *snack motorio* nella prima parte della mattinata in orari scaglionati. Sperimentando questo tipo di organizzazione però, ci si è accorti della

²⁷ Le corrette modalità di aerazione vengono approfondite e chiarite nella nota USR-ER prot. 8 settembre 2020, n. 15149 "ANNO SCOLASTICO 2020/21 E COVID 19. MATERIALI PER LA RIPARTENZA. - 19 - L'adeguata areazione naturale dei locali scolastici.

necessità di posticipare lo *snack motorio* anche per le classi del primo triennio poiché gli insegnanti hanno osservato che si andavano ad interrompere le lezioni nel momento in cui gli studenti iniziavano ad essere maggiormente concentrati. Si è passati così a proporre la pausa in differenti orari per ogni classe, basandosi sulla scansione oraria di ogni giorno, al fine di evitare l'interruzione obbligatoria delle lezioni. Lo scaglionamento degli orari di merenda e di uscita, inoltre, ha permesso di garantire la disponibilità degli spazi esterni e di evitare il contatto tra le classi anche nel momento in cui alcuni orari di pausa sono andati a coincidere.

La soluzione elaborata nasce, inizialmente, da esigenze di tipo sanitario, ma si è immediatamente rivestita di valenze di tipo educativo, perché era necessario accompagnare i bambini nella gestione di questo nuovo tempo a disposizione. Per questo nella prima parte dell'anno lo *snack motorio* è stato condotto dalle insegnanti che hanno proposto agli studenti giochi, percorsi e attività in maniera tale da fornire ai bambini diverse possibilità di gestione di questo tempo nel rispetto delle buone norme di comportamento in periodo di pandemia. Nella seconda parte dell'anno, una volta comprese le possibilità a disposizione, agli studenti è stato dato modo di gestire in autonomia il tempo a disposizione, sempre sotto la supervisione degli insegnanti.

Questa nuova pratica, si è inserita in maniera lineare e coerente all'interno del curriculum implicito dell'Istituto che propone un percorso di accompagnamento degli studenti in un percorso di acquisizione e consolidamento di abili operativi di tipo virtuoso, necessari per prendersi cura di sé stessi e per poter entrare in relazione con l'altro. Si è andato quindi a creare un ambiente formativo dinamico e attivo; in grado di conseguire contestualmente obiettivi di tipo sociale e civico (responsabilità e convivenza civile).

Per un'analisi riflessiva dell'esperienza

Proporre una nuova pratica imposta da un'esigenza impellente all'interno della routine scolastica, ha portato con sé l'opportunità di valutare questa nuova proposta al fine di comprendere come sia stata vissuta dagli studenti e dagli insegnanti visto anche il protrarsi nel tempo dell'emergenza sanitaria. Ciò che ha mosso questo percorso di indagine è stata la volontà di comprendere se lo *snack motorio* avesse dimostrato di essere, non solo una modalità di gestione degli ambienti funzionale al fine di rispettare il nuovo protocollo di sicurezza anti-contagio, ma anche una buona prassi didattica, di cui fare tesoro, perché significativa e

arricchente. Al fine di sondare tali aspetti abbiamo svolto un'indagine di tipo riflessivo, che si è giovata di un approccio *mixed methods*²⁸, con la raccolta di alcuni dati tramite:

- due domande inserite all'interno del questionario di fine anno che è stato proposto a tutti i genitori della scuola primaria di entrambe le sedi;
- interviste strutturate a cinque genitori e a due insegnanti della scuola primaria;
- osservazione partecipante della scrivente, assunta in qualità di educatrice presso l'Istituto "Farlottine"²⁹.

Grazie ai questionari è stato possibile raccogliere le opinioni di un'ampia popolazione di genitori e grazie alle interviste è stato possibile sondare in termini più specifici le nuove consapevolezze raggiunte da genitori e insegnanti, dopo aver sperimentato questa nuova pratica nel corso dell'anno. L'indagine, infatti, è stata condotta a giugno 2021 in maniera tale da poter proporre un momento di riflessione e valutazione della nuova prassi avendone fatto esperienza per tutto il corso dell'anno scolastico.

I questionari sono stati somministrati ai genitori attraverso un invito via mail e le domande sono state inserite in un questionario già previsto a livello istituzionale, in cui era presente una sezione dedicata al rilevamento dell'opinione delle famiglie sulla gestione della situazione pandemica. In particolare (per quanto attiene la presente indagine), alle famiglie sono stati posti i seguenti quesiti:

1. Ritenete siano stati positivi la riorganizzazione e l'utilizzo degli spazi, anche esterni (per esempio *snack motorio*) richiesti dalla corretta gestione dell'emergenza sanitaria?
2. Ritenete che lo *snack motorio* (breve momento all'aria aperta durante la mattinata) abbia un'utilità ulteriore rispetto a quanto direttamente richiesto per il contenimento del contagio?

²⁸ K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

²⁹ Il mio coinvolgimento all'interno dell'Istituto da gennaio 2021 ad oggi mi ha permesso di osservare il contesto in maniera diretta, di partecipare attivamente e vivere la nuova quotidianità scolastica potendo interagire personalmente con bambini, genitori ed insegnanti esplorando e chiedendo loro spiegazioni e approfondimenti relativamente ai diversi aspetti d'interesse per il tema di questa analisi. Per tenere traccia delle informazioni raccolte dalle osservazioni e dai colloqui informali avuti con diverse insegnanti della scuola primaria ho utilizzato due tipologie di strumenti ovvero le note e le registrazioni delle conversazioni. Le informazioni così raccolte hanno rappresentato la fonte da cui attingere per la descrizione delle nuove prassi proposte all'interno della scuola primaria ed in particolare per la descrizione delle modalità di proposta dello *snack motorio*. Cfr. M. Baldacci – F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Novara 2013, cap. 8, pp. 223-244. Le altre modalità di acquisizione dei dati sono state concordate con la dirigenza della scuola (secondo l'approccio che è proprio della *Ricerca azione*), in modo da rendere tale operazione "sostenibile", tenendo conto sia delle prassi di acquisizione di riscontri valutativi già in atto, sia dei vincoli e dei limiti posti dalla congiuntura specifica determinata dalla situazione pandemica e al termine di un anno scolastico a dir poco "faticoso".

Le domande sono state proposte con una modalità di risposta a scelta multipla su una scala Likert composta da 4 opzioni (no, poco, sì o molto)³⁰. Inoltre, per ogni dimensione, è stata inserita una sezione aperta dedicata ai suggerimenti, compilabile su base volontaria, in maniera tale da permettere a tutti i genitori di esprimere le proprie opinioni.

Al fine di approfondire il pensiero dei genitori sulla nuova pratica, ma anche e soprattutto rispetto alla cultura educativa entro cui è stata inserita, si è andati a proporre un'intervista semi-strutturata³¹ a cinque genitori della scuola primaria ai quali è stato chiesto:

1. Cosa vi ha portato a scegliere questa scuola? Quali sono le caratteristiche che avete percepito come distintive di questo Istituto?
2. Cosa percepite, avendone fatto esperienza, dello stile educativo delle Farlottine?
3. In questo anno scolastico particolare, come sapete, ai vostri figli è stata proposto un breve momento all'aperto nel corso della mattinata (lo *snack motorio*). Come avete vissuto questa nuova prassi e come l'hanno vissuta i vostri figli? Cosa avete notato nei vostri figli con l'avvio di questa nuova buona pratica?

Le interviste sono state svolte tutte in presenza, condotte dalla scrivente, e durante i colloqui con i genitori è stata sempre presente anche un'insegnante della scuola primaria in maniera tale da proporre ai genitori un ambiente familiare ed in cui si sentissero a proprio agio nel rispondere alle domande, che sono state formulate confrontandosi con le insegnanti al fine di assicurarsi che potessero essere comprensibili e adatte ai soggetti che sono stati individuati come interlocutori. Allo stesso scopo le domande proposte alle insegnanti sono state formulate confrontandosi con la dirigente scolastica dell'Istituto. L'intervista alle insegnanti ha indagato il loro punto di vista rispetto a questa nuova pratica e più ampiamente la disposizione mentale con cui è stata vissuta all'interno del loro percorso di formazione. In particolare, alle insegnanti è stato chiesto:

1. Come è nata l'idea di proporre uno *snack motorio* all'aperto? Da dove nasce questa idea e che consapevolezza ha portato?
2. Quale sapore ha lasciato l'esperienza di "Naturando"?

³⁰ La scelta di una scala Likert con un numero pari di modalità di risposta (4) ha permesso di escludere la modalità centrale o intermedia che avrebbe potuto attirare diversi rispondenti. Le etichette verbali erano state precedentemente definite dalla scuola e perciò (nella logica di un'indagine esplorativa innestata in una prassi già in essere) si è scelto di porre le domande in maniera tale da non andare a modificare la struttura delle risposte, evitando quindi di disorientare i rispondenti. K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, pp.142-144

³¹ F. Ciucci, *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 28-35

3. Della ricchezza che vi è rimasta dai diversi progetti e dalle diverse formazioni che sono state svolte in questi anni, cosa è diventato idea generativa per la buona prassi di quest'anno?

Per quanto riguarda l'analisi delle interviste, una volta interamente trascritte è stata svolta un'analisi del contenuto, le risposte simili sono state aggregate in categorie, mentre alcuni contenuti sono stati codificati separatamente. Considerando il numero esiguo di interviste da analizzare e la loro relativa brevità, è stato possibile svolgere questa operazione senza l'utilizzo di software.

Le voci dei genitori e delle insegnanti a confronto, due punti di vista sulla nuova buona prassi

Grazie alla modalità di compilazione online dei questionari è stato possibile raccogliere le opinioni di 110 famiglie sulle 233 totali (47%). La prima domanda che è stata proposta ai genitori è andata a sondare la loro opinione in merito alla nuova gestione degli ambienti di ognuna delle due sedi della scuola primaria, in particolare è stato inserito un riferimento specifico allo *snack motorio* soprattutto per quanto riguarda la nuova modalità di utilizzo degli spazi esterni.

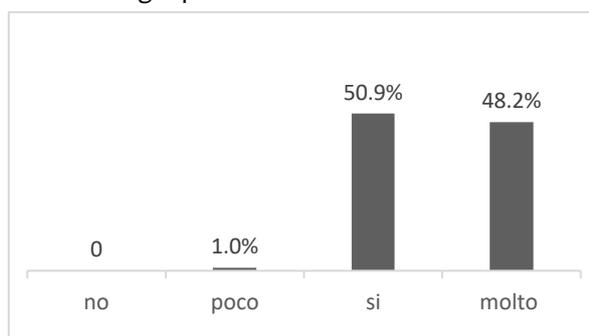


Fig. 1: Ritenete siano stati positivi la riorganizzazione e l'utilizzo degli spazi, anche esterni (per esempio *snack motorio*) richiesti dalla corretta gestione dell'emergenza sanitaria?

Dai dati raccolti è emerso che il 99% dei genitori che hanno compilato il questionario ritiene che la nuova gestione degli spazi interni ed esterni, grazie allo *snack motorio*, sia stata positiva e solo l'1% dei genitori ritiene, invece, che lo sia stata poco. Come si osserva dalla Fig.1, nessun genitore ha ritenuto totalmente negativa la riorganizzazione proposta e inoltre il 48,2% del campione ha espresso il massimo grado di apprezzamento della nuova organizzazione definita dal protocollo.

La seconda domanda che è stata proposta ai genitori è andata ad approfondire nello specifico la loro opinione in merito allo *snack motorio*.

È stato chiesto ai genitori se, a loro parere, è possibile che questa nuova prassi abbia una duplice utilità sia sul piano di contenimento della pandemia, sia dal punto di vista educativo ed esperienziale dei propri figli. Dalle risposte fornite è emerso che la maggioranza dei genitori (Fig. 2) ritiene che lo *snack motorio* abbia una potenzialità in grado di andare oltre il solo rispetto delle norme anti-contagio, infatti il 53,6% dei rispondenti si è detto d'accordo con questa ipotesi e il 42,7% ha espresso il massimo grado di accordo.

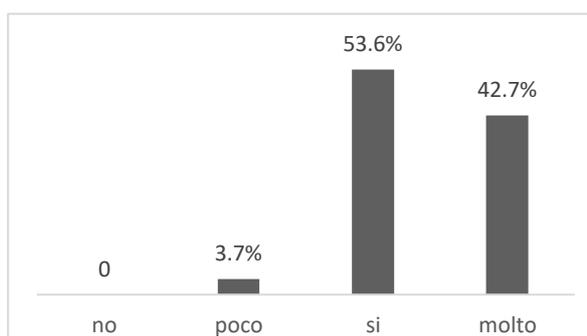


Fig. 2: Ritenete che lo *snack motorio* (breve momento all'aria aperta durante la mattinata) abbia un'utilità ulteriore rispetto a quanto direttamente richiesto per il contenimento del contagio?

Dalle risposte raccolte si evidenzia un'accoglienza positiva della nuova prassi proposta e a conferma di tale tendenza anche all'interno della sezione dedicata ai suggerimenti sono stati inseriti diversi interventi a sostegno di questa pratica. In totale sono stati raccolti 19 suggerimenti e tra questi, 5 sono risultati essere richieste di mantenimento, anche per il futuro, della nuova prassi dello *snack motorio*. In particolare, un genitore ha richiesto di "Mantenere lo *snack motorio* per la socializzazione dei bambini" evidenziando il riconoscimento di un potenziale educativo in questo momento, soprattutto dal punto di vista relazionale. Altri due suggerimenti, pur esprimendo un bisogno percepito e sorto in periodo di pandemia, riconoscono in questa nuova pratica una possibilità di svolgere attività motoria; infatti, viene richiesto di aumentare l'attività motoria per i bambini "anche se sarà confermato lo *snack motorio*".

Dai questionari, emerge un apprezzamento della nuova prassi che è stata inserita nella quotidianità scolastica e in particolare è stata riconosciuta una potenzialità che va oltre alle ragioni congiunturali che avevano portato a metterla in atto in tempo di emergenza.

Questa visione risulta essere condivisa anche dai genitori e dagli insegnanti che hanno preso parte alle interviste semi-strutturate fatte in presenza. Infatti, alla domanda relativa a come fosse stata vissuta dai

propri figli questa nuova pratica dello *snack motorio* e in particolare cosa avessero notato nei bambini dall'avvio di questa nuova modalità di svolgimento della pausa, i genitori hanno sottolineato diversi elementi:

- 4 genitori su 5 hanno sottolineato come lo *snack motorio* sia stato vissuto dai bambini come un “momento per staccare” non solo dalla didattica, ma anche dalle numerose regole aggiuntive presenti in aula a causa della situazione sanitaria;
- 1 genitore su 5 ha osservato come lo *snack motorio* abbia rappresentato per suo figlio un “tempo per sé” da dedicare ad attività piacevoli e rilassanti per sé stesso come ad esempio la lettura;
- 1 genitore su 5 ha riferito come per suo figlio lo *snack motorio* abbia significato molto soprattutto dal punto di vista relazionale poiché essendo uno studente di prima elementare inserito in un nuovo gruppo “ha dovuto ricominciare e reinserirsi in un gruppo già, comunque, solido e quindi il fatto di non poter interagire in classe sicuramente era una difficoltà”.

Dalle voci dei genitori, perciò, è emerso come questa nuova prassi sia stata vissuta dagli studenti come un'opportunità per prendersi una pausa dalle lezioni, per prendersi del tempo per sé stessi per fare attività motoria e per socializzare con i compagni in un periodo in cui le norme di distanziamento interpersonale potrebbero minare la costruzione e l'approfondimento di relazioni e amicizie.

Anche le insegnanti, che hanno potuto vivere e condividere questo particolare momento della giornata con gli studenti, risultano essere concordi sul fatto che questo tipo di pratica abbia dimostrato di avere una grande valenza educativa anche estrapolata dal contesto pandemico, in particolare hanno individuato tre diverse caratteristiche:

1. “momento di stacco”: le insegnanti sono risultate essere concordi sul fatto che lo *snack motorio* abbia portato giovamento agli studenti in quanto è stata data loro l'opportunità non solo di staccare mentalmente dalle lezioni per un lasso di tempo maggiore, ma anche di allontanarsi fisicamente da un ambiente altamente strutturato. Questa nuova modalità di gestione della pausa all'aperto, da quanto è stato possibile osservare dalle insegnanti, avrebbe anche favorito maggiore concentrazione negli studenti nel momento di ripresa delle lezioni.
2. “li ha aiutati a trovare un modo di giocare e relazionarsi che non sia sempre intorno a un banco”: proporre agli studenti un ambiente nuovo, non strutturato e diverso da quello prettamente scolastico per svolgere lo *snack motorio*, ha

permesso ai bambini non solo di sperimentare un nuovo modo di relazionarsi e giocare diverso da quello che potevano vivere tra i banchi, ma ha anche offerto loro la possibilità di conoscersi meglio come gruppo e come singoli individui. Un'insegnante in particolare ha sottolineato la potenzialità dello *snack motorio* come momento formativo anche per le insegnanti. Questa nuova prassi, infatti, avrebbe permesso alle insegnanti di condividere con i propri studenti un momento della giornata che le vedeva investite di un ruolo meno legato all'insegnamento, ma più strettamente inerente alle loro funzioni educative. La possibilità di osservare gli studenti in un contesto diverso dalla classe e in un momento destrutturato ha permesso alle insegnanti di osservare quelle dinamiche che durate le attività didattiche o strutturate "rimangono silenti" e ciò ha permesso di mettere a frutto tutte le competenze educative maturate nel corso degli anni grazie alle numerose formazioni che sono state loro proposte.

3. Ha permesso di vivere più tempo all'aperto: con questa nuova modalità di conduzione della pausa nell'ampio cortile dell'Istituto, i bambini hanno avuto modo di entrare maggiormente in contatto con la natura, vivendo l'ambiente esterno nelle diverse stagioni e scoprendo così le diverse opportunità che la natura può offrire in ogni stagione.

La possibilità di trascorrere con i bambini in un momento di pausa, lontani dal contesto classe e con maggiore possibilità di movimento, ha permesso alle insegnanti di conoscere meglio gli studenti perché "muovendosi parlano anche di sé stessi" e perciò lo *snack motorio* si è rivelato essere un momento fecondo e coerente con un'idea di educazione che passa attraverso la relazione per accompagnare il bambino nel percorso di coltivazione di sé stesso come persona umana.

La percezione esplicita della cultura educativa

Genitori ed insegnanti inquadrano positivamente la nuova prassi proposta che ha dimostrato di essere stata percepita come una strategia educativa preziosa, in grado di offrire nuove possibilità e benefici, fondamentali agli studenti in tempo di pandemia; ma soprattutto significativi e coerenti con la cultura educativa di impianto personalista delle "Farlottine". A conferma di tale osservazione, è emerso come questa prassi si sia andata ad inserire in maniera lineare non solo all'interno del percorso educativo degli studenti, ma anche all'interno del percorso formativo delle insegnanti. Le formazioni che sono state proposte alle insegnanti nel

corso degli anni sono state incentrate alla comprensione sempre maggiore delle modalità attraverso cui poter accompagnare gli studenti nello sviluppo delle proprie competenze di saper essere e soprattutto di essere in relazione. Questo percorso, riferendosi in particolare alla nuova prassi proposta, ha rappresentato “una propedeutica per affrontare al meglio questi momenti ed essere in grado di gestirli”.

Per le insegnanti, perciò, lo *snack motorio* ha rappresentato un’opportunità poiché ha permesso loro di comprendere, valorizzare e mettere a frutto in maniera consapevole le competenze che hanno acquisito nel corso degli anni. Infatti, sebbene all’interno dell’Istituto venga dedicata una particolare attenzione alla formazione delle insegnanti per loro è difficile riconoscere nella pratica le implicazioni di tali percorsi, come affermato in un’intervista: “tu lavori tutti i giorni e non te ne accorgi, ma se ti soffermi è tutto legato a quello che abbiamo fatto, almeno io da 15 anni a questa parte”. Questa nuova prassi, perciò, ha dato modo alle insegnanti di mettere a fuoco il fulcro del lavoro di formazione svolto nel corso degli anni, accompagnandole nell’acquisizione di una nuova consapevolezza relativamente alle competenze impiegate ogni giorno.

Tra i diversi percorsi formativi svolti, l’esperienza che più di tutte è risultata significativa è stata quella di *Naturando* che ha fornito loro gli strumenti per entrare “nel profondo” del cammino di crescita e di costruzione di sé di ogni bambino ed è risultato essere “una base su cui lavorare o fare riferimento quando si tratta di attività non strettamente didattiche”.

Le considerazioni delle insegnanti mettono in luce la particolare attenzione posta non solo all’istruzione, ma soprattutto al percorso educativo di ogni singolo studente. Queste attenzioni non restano solo implicite nella cultura educativa dell’Istituto, ma vengono percepite anche dai genitori. Dalle interviste, infatti, è emerso che i genitori considerano eccellente la proposta didattica dell’Istituto e credono che le insegnanti siano in grado di trasmettere ai ragazzi il valore della costanza e dell’impegno per raggiungere i risultati desiderati, ma soprattutto riconoscono la premura rivolta all’educazione e al comportamento dei propri figli. I genitori hanno sottolineato come nella proposta educativa dell’Istituto vi sia una particolare “attenzione alla persona” che mira a “costruire la persona nella sua interezza”: viene percepita la cura che viene posta allo sviluppo di quelle competenze che permettono ai bambini di “stare bene con gli altri”.

Considerando tali aspetti emerge come questa nuova prassi non sia solo risultata funzionale ed efficace in quanto tale, ma che abbia assunto

valore proprio perché inserita all'interno di un contesto educativo in cui l'obiettivo condiviso da genitori e insegnanti è quello di accompagnare gli studenti nel loro percorso di conquista e formazione della propria unica e irripetibile personalità.

Considerazioni conclusive

L'analisi riflessiva delle prassi messe in atto in tempo di pandemia ha contribuito a far emergere la cultura educativa delle insegnanti, sia dal punto di vista delle consapevolezze pedagogiche, sia dal punto di vista delle pratiche didattiche abitualmente messe in atto.

Prendiamo le mosse da queste ultime per puntualizzare come le insegnanti osservate e intervistate abbiano abitudini didattiche consolidate che assumono come cornice di riferimento il modello implicito rappresentato – probabilmente – dalle migliori insegnanti che loro stesse hanno avuto quando erano studentesse, quindi un modello sostanzialmente “tradizionale”, carico di empatia e attenzione ai singoli bambini. Muovendosi all'interno di tale cornice le insegnanti hanno “scoperto” (grazie alla pratica dello *snack motorio*) che la curva dell'attenzione dei bambini subisce un calo dopo un certo tempo e che una pausa (possibilmente carica di contenuto dal punto di vista delle attività fisiche e di tipo relazionale) non può che giovare anche all'attività didattica ordinaria. Si dirà che si tratta di una consapevolezza ben presente da tempo nei testi di psicologia cognitiva, ma un conto è leggerla sui libri, un conto è “toccarla con mano” nella quotidianità didattica. Lo stesso si potrebbe dire della scoperta del fatto che le attività destrutturate e laboratoriali consentano un coinvolgimento attivo anche di quei bambini che paiono meno inclini a lasciarsi coinvolgere in altre situazioni didattiche (come, ad esempio, la lezione frontale). Anche in questo caso si tratta di una consapevolezza didattica ampiamente consolidata, che fa parte della migliore tradizione attivista, che le insegnanti hanno potuto “toccare con mano” innestando nelle loro abituali routine didattiche un ulteriore elemento di attivazione dinamica, più destrutturato rispetto a quelli che abitualmente vengono inseriti in attività didattiche progettate con l'innesto di situazioni laboratoriali.

Più interessante, per gli obiettivi che ci siamo proposti in questo saggio, l'analisi delle modalità con cui le prassi didattiche prese in esame si innestano nel tessuto profondo delle consapevoli pedagogiche effettivamente metabolizzate dalle insegnanti. In tal senso è utile precisare che – se è pur vero che alcuni punti di riferimento a livello pedagogico sono fissati con chiarezza e resi espliciti nello stesso sito

dell'istituzione scolastica – non è detto che le insegnanti (che certamente li conoscono) li abbiano anche profondamente metabolizzati e traggano da essi l'ispirazione per la propria azione professionale.

Un primo elemento emerso con chiarezza dalle interviste alle insegnanti è l'importanza di valorizzare il loro ruolo educativo, partendo dalla consapevolezza del fatto che la missione della scuola consiste nell'educare attraverso l'istruzione e non nell'istruire soltanto. Anche in una scuola molto attenta a garantire un'offerta formativa di istruzione abbastanza tradizionale emerge con forza, come punto di riferimento consolidato, l'idea della prevalente funzione educativa, che deve innervare di sé tutte le azioni compiute dagli insegnanti: sia quelle più codificate, sia quelle più destrutturate.

Un secondo elemento significativo che emerge dalle interviste alle insegnanti riguarda il ruolo educativo del contatto privilegiato con la natura, nel contesto di un'educazione “secondo natura” che – come si è visto – ha una base teorica di tipo personalista, ma anche nel senso di aiutare i bambini ad *ascoltare* la voce della natura. Particolarmente suggestiva l'idea che il saper cogliere il messaggio che viene dall'alternarsi delle stagioni, ovvero dell'esistenza di “ritmi” naturali di cui siamo discepoli e non arbitri è particolarmente significativo soprattutto in un periodo in cui, per amore o per forza, i bambini sono costretti ad avere un rapporto intensivo con realtà di tipo artificiale, digitale e virtuale. Più di tante prediche sull'uso parsimonioso e saggio delle tecnologie può sortire effetti educativi un rapporto “compensativo” con la realtà naturale e l'invito quotidiano ad immergersi nei suoi ritmi ed ascoltarne la voce.

Concludiamo le nostre considerazioni sull'analisi riflessiva delle prassi didattiche messe in atto in tempo di pandemia con una sottolineatura che ancora una volta valorizza la prospettiva pedagogica personalista che caratterizza la cultura dell'educazione dell'Istituto “Farlottine”. È indubbio il fatto che lo snack motorio coinvolga, in primo luogo, la dimensione fisica dei bambini, di cui si valorizza anche il bisogno di movimento che spesso risulta compresso negli ambienti scolastici in cui gli allievi sono costretti a ritmi innaturali fatti di posizioni statiche (seduti al banco). Il fatto di collegare insieme una pausa motoria con occasioni stimolanti sul piano relazionale ed anche con la responsabilizzazione dei bambini in vista di una proficua convivenza civile, significa trasmettere implicitamente il messaggio che la dimensione fisica è anche e soprattutto il luogo di “epifania della persona”, un luogo simbolico in cui il mondo interiore di ciascuno emerge allo scoperto, incontra il mondo interiore delle altre persone, per costruire – insieme – un mondo vitale in cui tutti possano liberamente esprimersi e convivere in armonia.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Novara 2013.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (ed. orig. 1996) tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Ciucci F., *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Malizia G., Tonini M., *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Mantegazza R., *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma 2020.
- Montalbetti K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.
- Mortari L. (ed.), *La scuola al tempo del covid-19: i vissuti dei docenti*, Universitarie Cortina, Verona 2021.
- Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.
- Porcarelli A., *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2020 (III ed.).
- Porcarelli A., Tugnoli C., *Educazione affettiva alla ricerca di nuovi paradigmi: una ricerca-azione relativa ad un progetto in continuità 0-6 presso l'Istituto "Farlottine"*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18/2019, pp. 17-31.
- Xodo C., Porcarelli A., (eds.), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini*

**Costruire comunità durante l'emergenza da COVID-19: le
esperienze di Service Learning del Movimento delle
Avanguardie educative**

Parole chiave: Service learning; innovazione scolastica; comunità educante; esperienze di collaborazione; relazione scuola-territorio

Il contributo presenta le soluzioni introdotte dai Dirigenti Scolastici e alcune pratiche didattiche utilizzate dai docenti nel periodo della chiusura delle scuole e del ricorso totale alla didattica a distanza dovuto all'emergenza sanitaria da COVID-19, utili a rinnovare creativamente le finalità educative di queste comunità educanti. Le scuole individuate e le relative esperienze afferiscono alle attività delle Avanguardie educative, un Movimento culturale nato nel 2016 per volontà di Indire e di alcune scuole che avevano da tempo avviato percorsi di innovazione scolastica. In particolare, sono descritte le pratiche connesse all'approccio pedagogico del Service Learning che, nel momento della pandemia, hanno promosso esperienze di cura dell'altro e della comunità, attraverso percorsi di peer tutoring e di advocacy service learning sviluppati in ambienti di apprendimento online.

Keywords: Service Learning; educational innovation; educational community; collaboration experience; school-community relationship

This paper presents the solutions introduced by School Leaders and teaching-learning practices used during the distance learning due to the COVID-19 health emergency and helpful to renovate creatively the educational purpose of these educational communities. The schools and the experiences relate to the activities of the Avanguardie educative, a cultural Movement born in 2016. The Movement is the result of a joint action of INDIRE and 22 founder member schools that had long started paths of school innovation. This paper describes the practices related to the pedagogical approach of Service Learning that have promoted experiences of care of the other and the community, through paths of peer tutoring and advocacy service learning developed in online learning environments.

Introduzione: scuola e società alle prese con la pandemia

La pandemia da COVID-19 rappresenta un fenomeno mondiale che ha profondamente destrutturato la quotidianità di cittadini, istituzioni e mondo produttivo. Una delle istituzioni che ha dovuto prontamente organizzarsi per rispondere all'emergenza è stata la scuola, optando, in particolare in Italia, per la didattica a distanza (DAD)¹.

* Ricercatrici in INDIRE: p.lotti@indire.it, l.orlandini@indire.it.

¹ G. Roncaglia, Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19, Laterza, Bari 2020.

Da un punto di vista generale, nella primavera 2021, il 74% degli studenti del mondo (circa 1,2 miliardi di ragazzi di 186 Paesi) ha frequentato la scuola in DAD; inoltre, secondo i dati dell'indagine *School Education Gateway* (2020), condotta con 4.859 intervistati in 40 Paesi, la maggior parte dei docenti (pari al 67%) ha insegnato online per la prima volta nella carriera. Questi due dati evidenziano la portata del fenomeno collegato alla chiusura delle scuole e delineano le difficoltà che i sistemi scolastici hanno dovuto affrontare per consentire agli studenti l'accesso ai percorsi di istruzione. La 'scuola' è talvolta percepita come uno dei sistemi sociali e dei settori di politica pubblica più conservatori², all'interno del quale è difficile agire per apportare trasformazioni e innovazioni, laddove invece è importante offrire soluzioni competitive per reagire rapidamente ai cambiamenti esterni³. L'introduzione della tecnologia modifica le organizzazioni, ma la forte disillusione verso la DAD è stata determinata dall'averla utilizzata lasciando organizzazione scolastica e programmi pressoché invariati⁴.

In Italia, la chiusura delle scuole ha coinvolto circa 12 milioni di studenti, dalla scuola dell'infanzia alla formazione terziaria. Il ricorso alla didattica a distanza (DAD) e successivamente alla didattica digitale integrata (DDI) ha avuto sviluppi differenti in relazione ai contesti territoriali, ordini di scuola e situazioni sociali e familiari di partenza. Nei casi in cui, soprattutto nelle scuole del secondo ciclo, erano già presenti docenti formati alla didattica digitale, all'utilizzo di piattaforme online e alle ICT nei processi di insegnamento e apprendimento, l'adattamento alle attività online è stato meno problematico e più veloce.

Le difficoltà riscontrate hanno riguardato la connessione di scuole e famiglie, la disponibilità di *device* e spazi personali per lo studio e le competenze digitali connesse all'organizzazione della didattica. Sulla base dei dati Istat, a fine 2019 il 76,1% delle famiglie disponeva di un accesso a internet (quindi il 23,9% non lo disponeva) e il 74,7% di una connessione a banda larga, senza variazioni significative rispetto all'anno precedente, con differenze tra regioni e comuni che registravano un vantaggio del Centro e Nord, oltre all'oscillazione nei tassi di accesso alla banda larga dal 68% nei comuni fino a 2mila abitanti al 78,1% nelle aree

² OECD, *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris 2020. (<https://doi.org/10.1787/9789264282766-en>; consultato il 26 marzo 2020).

³ A. M. Sidorkin, *Human Capital and Innovations in Education*, in A. M. Sidorkin, M. K. Warford (a cura di), *Reforms and Innovation in Education: Implications for the Quality of Human Capital*, Springer Verlag, Cham 2017.

⁴ V. Midoro, *Lo spettro della Dad sul nuovo anno scolastico. Cosa non va, cosa cambiare: le proposte*, «Agenda Digitale», 2 settembre 2021, www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/lo-spettro-della-dad-sul-nuovo-anno-scolastico-cosa-non-va-cosa-cambiare-le-proposte/ consultato il 27 settembre 2021.

metropolitane⁵. Rispetto alla disponibilità di *device* e spazi per lo studio, dai dati Istat di inizio 2020 emergeva che solo il 6,1% di ragazzi e ragazze tra 6 e 17 anni aveva almeno un computer ad uso esclusivo, mentre il 12,3% dei/le ragazzi/e tra 6 e 17 anni (850 mila, un quinto dei quali al Sud) non ne aveva affatto in famiglia; inoltre, nel 2018 il 41,9% dei minori viveva in abitazioni sovraffollate, cioè senza uno spazio personale per lo studio⁶. Se l'Istat rileva che nel 2019 solo un/a ragazzo/a fra i 14 e 17 anni su tre ha competenze digitali elevate, vari studi hanno evidenziato, a ridosso della pandemia, che l'utilizzo pervasivo di internet e *social* da parte dei giovani presenta un rischio di iperstimolazione con effetti problematici sulle *performance* cognitive, ma anche la forte riluttanza a modificare la configurazione dell'insegnamento-apprendimento e un utilizzo didattico delle tecnologie inferiore alle aspettative⁷.

Nel ricorso alla DAD, inoltre, il ruolo delle famiglie è stato centrale: sia come facilitatori dei processi di insegnamento apprendimento, in particolare con i bambini della scuola dell'infanzia e le prime classi della primaria, sia nell'accesso e utilizzo dei dispositivi.

Dal report UNICEF *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*⁸ emerge infatti che in Italia, la maggior parte dei bambini e dei ragazzi già utilizzava, anche prima del lockdown, le tecnologie digitali e internet abitualmente, ma la situazione diventa più critica per quanto riguarda l'accesso ai dispositivi. I dati evidenziano infatti che «il 27% dei genitori ha riferito di non avere abbastanza dispositivi digitali in casa affinché tutti i membri del nucleo potessero utilizzarli per le rispettive necessità scolastiche o lavorative. Molte famiglie hanno acquistato nuovi dispositivi, probabilmente necessari per consentire a più membri della famiglia di andare online contemporaneamente o per sostituire dispositivi obsoleti che non supportavano adeguatamente l'apprendimento e il lavoro a distanza».

Di conseguenza, la diminuzione delle possibilità di accesso ai percorsi di istruzione diventa ancora più evidente in quelle zone a maggior rischio per una serie di fattori concomitanti riferibili ai diversi contesti socioeconomici. Come descritto dal report di Save the Children (2020)

⁵ ISTAT, *Cittadini e ICT*, comunicato del 18 dicembre 2019 <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf> consultato il 26 settembre 2021.

⁶ ISTAT, *Pc e tablet in famiglia*, comunicato del 06/04/2020 <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> consultato il 26 settembre 2021.

⁷ M. Gui, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Il Mulino, Bologna 2019. M. Gui, T. Gerosa, *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento?*, in *Scuola Democratica*, n. 3, 2019, pp. 481-501. <https://doi.org/10.12828/95945>

⁸ UNICEF, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19 l'esperienza italiana*, 2020 <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-%E2%80%99emergenza-COVID-19-l-esperienza-italiana.pdf>

Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa⁹, alcuni fattori determinati dalla pandemia hanno inciso sia sulla povertà educativa che su quella assoluta. Oggi sono oltre due milioni i minori che vivono in condizioni di povertà relativa (famiglie con una spesa per consumi inferiore alla spesa media mensile pro-capite) e non hanno, quindi, la possibilità di partecipare ad attività educative al di fuori della scuola. Si tratta di una situazione che si è ulteriormente aggravata nel periodo della emergenza sanitaria, oltre che per le regole dovute al distanziamento sociale anche per la riduzione dei consumi delle famiglie dovute alla crisi economica.

In questo scenario, nel dibattito attuale emerge la necessità di rilanciare la scuola nella sua funzione sociale che supera gli steccati rigidi imposti dall'orario scolastico, per rispondere a bisogni culturali e formativi della comunità di riferimento. Si delinea una visione di scuola civica, aperta al territorio, in ascolto e in dialogo per poter contribuire a dare vita ad un «sistema formativo allargato»¹⁰, basato sulla relazione tra scuola e territorio, supportato da dispositivi specifici (le alleanze) e approcci pedagogici (*service learning* e *outdoor education*, per esempio) in grado di darne concretezza e operatività. Questa visione, ben si collega con lo scenario *Schools as learning hubs*, definito dall'OECD (2020)¹¹, in cui le scuole del prossimo futuro sono descritte come elementi centrali di ecosistemi educativi ampi e in evoluzione, connesse alla comunità, agli enti e servizi locali attraverso anche la condivisione di spazi educativi presenti sul territorio.

1. La visione di docenti e dirigenti scolastici nella scuola dell'emergenza da COVID-19

Nel dicembre 2020 è stato pubblicato da Indire il report integrativo *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*¹² che ha voluto descrivere il punto di vista dei docenti rispetto al ricorso forzato alla DAD.

Da un punto di vista delle pratiche di insegnamento, la didattica online si è caratterizzata per riproporre in ambiente digitale la tradizionale lezione frontale, attraverso due attività: le lezioni in video-conferenza e

⁹ Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, 2020 https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf consultato il 26 settembre 2021.

¹⁰ F. De Bartolommeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne Editrice, Roma 2018.

¹¹ OECD, *The OECD Scenarios for the Future of Schooling*, 2020 <https://doi.org/10.1787/178ef527-en> consultato il 27 settembre 2021.

¹² Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, 2020 www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf consultato il 27 settembre 2021.

l'assegnazione di risorse per lo studio e gli esercizi. Per quanto riguarda la qualità della didattica, i docenti hanno riferito che la loro percezione è quella di un peggioramento nelle dimensioni dei livelli di apprendimento e dell'attenzione, autonomia e responsabilità degli studenti, qualità dell'interazione e comunicazione tra studenti, relazione educativa e tra pari, capacità di cooperazione e collaborazione, livelli di motivazione e coinvolgimento. Dal report, nell'ottica proposta in questo contributo che illustra esperienze di collaborazione tra scuola e territorio in tempo di lockdown, i docenti hanno evidenziato come il sistema scuola abbia bisogno di alleanze educative, che coinvolgano altri attori presenti nel contesto di riferimento.

Nel *Rapporto finale* per il futuro della scuola¹³, l'attuale ministro Bianchi, allora presidente della commissione nominata dal predecessore, espone le proposte per una scuola aperta ed inclusiva, che si faccia carico della fragilità delle persone e dei territori, che sviluppi le competenze chiave per l'apprendimento permanente attraverso un curriculum essenziale e in grado di integrare cultura scientifica e umanistica con le tecnologie digitali, valorizzando un'autonomia "responsabile e solidale" con ambienti di apprendimento e didattiche capaci di superare le "gabbie del Novecento". Il Rapporto ricorda inoltre che digitale non implica necessariamente innovazione, che passa invece per una integrazione di ambienti e che poggia su una progettazione educativa interattiva e ricca di alleanze.

In questo scenario, è stata determinante la figura del Dirigente Scolastico per la gestione dell'emergenza sia verso l'interno (docenti, personale tecnico-amministrativo) sia verso l'esterno (famiglie e stakeholder)¹⁴. Nel paragrafo seguente, verrà, infatti, illustrata l'esperienza realizzata dal Dirigente Scolastico, Aluisi Tosolini, del Liceo Scientifico e Musicale "Attilio Bertolucci" di Parma, a partire dai momenti immediatamente successivi al lockdown e finalizzata a mantenere viva la relazione con l'intera comunità educante.

Il tema del rapporto tra scuola e territorio dal punto di vista dei Dirigenti Scolastici è trattato anche nel documento *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*¹⁵ con un approfondimento dedicato al sotto-campione (il 32% dei

¹³ Ministero Istruzione, *Rapporto Finale: Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, 2021 www.miur.gov.it/documents/20182/o/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541 consultato il 27 settembre 2021.

¹⁴ T. Agasisti, *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini Next 2020.

¹⁵ P. Landri et al., *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*, 2021 https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/08/A4_SCUOLA_VERRA_ok_02-08_2021.pdf consultato il 27 settembre 2021.

rispondenti all'indagine). Il report si concentra sulla presentazione di alcune 'lezioni apprese' durante il lockdown, interventi necessari e dispositivi da eliminare nella scuola post-pandemia e una volta tornati alla 'normalità'. La richiesta dei Dirigenti Scolastici si focalizza sulla necessità di avere a disposizione luoghi educativi "nuovi ed inusuali" messi a disposizione da parte di soggetti terzi, quali enti locali ed associazioni, per la realizzazione di attività laboratoriali, artistiche, musicali e *outdoor*. Si tratta di esperienze, quelle di didattica laboratoriale e collaborativa, e dimensioni che facilitano lo svolgere attività di apprendimento all'aperto e in contesti di vita reale, che sono venute totalmente a mancare con la DAD.

La richiesta di spazi aggiuntivi esterni può essere letta, inoltre, secondo una duplice prospettiva: il bisogno di garantire sicurezza a studenti e personale scolastico rispondendo alle disposizioni imposte dai protocolli sanitari previsti dalle norme anticontagio, e dall'altro lato, come risposta al desiderio di riprendere attività essenziali allo sviluppo delle competenze di cittadinanza che, come avviene con il *Service Learning*, si svolgono anche al di fuori della scuola, sul territorio e in contesti di vita reale.

Dal punto di vista organizzativo, questo allargamento degli spazi educativi e la connessa visione della scuola come centro civico poggiano su una finalità dialogica dell'educazione che, come vedremo nelle esperienze dell'Istituto Comprensivo "Collodi Marini" di Avezzano (AQ) e dell'Istituto Superiore "Europa" di Pomigliano d'Arco (NA) vede la scuola, in quanto comunità, prendersi cura in modo inclusivo dei propri allievi e del proprio territorio, attraverso il rafforzamento delle strategie di collaborazione soprattutto in un periodo come quello dell'emergenza sanitaria che determinava un maggior isolamento individuale. In questo apice dello "stato di crisi"¹⁶ generato dalla crisi pandemica, a fronte della possibile risposta egoistica del "si salvi chi può" che a fronte di una dissoluzione della scuola nella rete della DAD acuisce le disuguaglianze educative pregresse, possiamo contare anche sulle esperienze positive di queste risposte comunitarie dal basso, di scuole come centro civico che imparano e insegnano agli studenti e alle studentesse a prendersi cura di se stessi, degli altri e della propria comunità territoriale¹⁷.

¹⁶ Z. Bauman, C. Bordoni, *Stato di crisi*, Einaudi, Milano 2014.

¹⁷ L. Mortari (a cura), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano 2017.

2. Il contributo del *Service Learning* nella scuola dell'emergenza

A fine agosto 2021, alla conferenza “La pandemia come opportunità per educare nella e per la solidarietà”¹⁸, Juan Espeban Belderrain, invitato ad indicare quali apprendimenti possono essersi rilevati importanti per il *Service Learning* delle istituzioni educative, ha proposto tre elementi: fragilità, scienza e interdipendenza. Il sociologo, dell'Università de La Plata e coordinatore di programmi educativi dell'America Latina, ha ricordato che l'uomo è da sempre l'unico essere vivente che è consapevole della propria fragilità (*homo infirmus* per i classici greci), che però ha cercato di ridurre attraverso il progresso scientifico. La pandemia ha costretto a sentire la fragilità della vita anche alla parte più ricca della popolazione mondiale; quando invece prima di questo periodo la fragilità era un'emergenza quotidiana già presente nella vita di tanti, ma poveri. La scienza è da sempre la strategia utilizzata per contrastare la fragilità e anche di fronte alla pandemia, la risposta è stata concentrare sforzi e investimenti per trovare la via d'uscita per questo nuovo problema. Il carattere controverso del progresso scientifico, ma soprattutto il rapporto dominante degli interessi acquisiti, ha posto in evidenza la precarietà della stessa scienza. Infine, l'interdipendenza è forse l'elemento meno evidente e più controverso. Certamente la pandemia ha posto in evidenza la dipendenza fra gli uni e gli altri, ma non necessariamente ciò è stato associato alla conseguente necessità di responsabilità e collaborazione.

Secondo Balderrein, a fronte di una precedente affermazione dell'individualismo e di un egoismo individuale o collettivo, in questo nuovo millennio, stiamo assistendo all'emersione di un nuovo paradigma, quello della collaborazione e più ritardiamo la sua generalizzazione nelle nostre istituzioni economiche, politiche e culturali, più incrementiamo la nostra fragilità e mettiamo a rischio la nostra sopravvivenza. Il *Service Learning*, o apprendimento servizio, aiuta ciascuno a prendere contatto con la fragilità e ad affrontarla stabilendo delle dinamiche collaborative per promuovere le soluzioni del pensiero scientifico ed etico.

Poggiando sull'elaborazione del pensiero alla base delle *settlement house*, come quella realizzata a Boston da Jane Addams e analizzata da John Dewey in “Liberalismo e azione sociale”, ma anche sulle finalità trasformative e la coscientizzazione della pedagogia degli oppressi di Paulo Freire e sull'evoluzione del pensiero pacifista del secolo scorso,

¹⁸ Conferenza del 26 agosto 2021 nell'ambito del XXIV Seminario Internazionale di Aprendizaje y Servicio Solidario, titolo originale *La pandemia como oportunidad para educar en y para la solidaridad sulla pandemia*, disponibile in lingua spagnola al link: <https://www.youtube.com/watch?v=kyveWr-hfHA&t=886s> consultato il 26 settembre 2021.

questo approccio pedagogico conta su diverse denominazioni e varie definizioni. La diffusione internazionale ultradecennale di questo approccio pedagogico vede una diversa connotazione delle esperienze negli USA, che apprezzano l'impegno dell'individuo nell'assumersi le proprie responsabilità anche sociali, rispetto a quelle dell'America Latina, dove emerge il valore del gruppo. In Italia invece è analizzato e narrato da pochi anni, ma come specificato da Maria Nieves Tapia la pratica dell'apprendimento-servizio può nascere in maniera spontanea ed "empirica"¹⁹ e come indicato nella pubblicazione ministeriale *Una via italiana per il Service Learning*, può contare su dei riferimenti utili: la cultura inclusiva, consolidatasi a partire dalla legge n. 517/77, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, la proposta dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO) estesa a tutte le scuole secondarie di secondo grado, e l'orientamento didattico focalizzato allo sviluppo delle competenze²⁰.

Nel Movimento Avanguardie educative²¹, i primi due anni di attività (2014-2016) hanno consentito di passare dall'idea *Dentro/fuori la scuola* a quella *Dentro/fuori la scuola – Service learning*²². La ricerca teorica ha consentito di individuare l'approccio teorico cui riferire le pratiche delle scuole aderenti e relative a percorsi di apprendimento e insegnamento in connessione fra scuola e territorio avvalendosi di un atteggiamento di responsabilità e cura verso se stessi, gli altri e l'ambiente. Durante la pandemia da Covid-19 abbiamo quindi osservato se queste scuole hanno continuato a realizzare i propri percorsi di *Service learning* e quindi come li hanno trasformati durante il lockdown e la DAD. Con una ricerca di tipo misto, ci siamo avvalsi di una prima scheda esplorativa e quantitativa inviata alle 100 scuole aderenti all'idea nella primavera 2020, cui abbiamo fatto seguire una scheda narrativa di tipo qualitativo, somministrata alle 10 scuole che hanno dichiarato di avere continuato e trasformato i percorsi di *service learning* anche con la DAD. Fra queste 10 abbiamo selezionato quelle che nella narrazione hanno fatto maggior riferimento agli elementi legati alle relazioni, alla cura e alla comunità, prevedendo la realizzazione di un'ulteriore intervista con i DS o un loro delegato con indicatori comuni (relazione tra studenti, fra docenti e studenti-docenti e comunità scolastica e territorio). Di seguito riportiamo l'esito delle tre

¹⁹ M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2000, p. 33.

²⁰ MIUR (2018), *Una via italiana per il Service Learning*, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Roma, pp. 55-59, www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning consultato il 26 settembre 2021.

²¹ Per approfondimenti sul Movimento delle Avanguardie educative, si veda <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/> consultato il 26 settembre 2021.

²² Per approfondimenti sull'idea *Dentro/fuori la scuola – Service Learning*, si veda la pagina dedicata: <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning> consultato il 26 settembre 2021.

interviste e relative a un'esperienza di riorganizzazione della scuola durante la DAD finalizzata a mantenere viva la relazione con la comunità scolastica e territoriale e due esperienze nelle quali l'approccio pedagogico del *Service learning*, quindi il paradigma della collaborazione, ha impattato in modo ampio sull'organizzazione dell'istituzione educativa, sia rispetto alle relazioni interne che a quelle territoriali.

3. Costruire comunità durante la pandemia: l'esperienza del Liceo "Attilio Bertolucci" di Parma²³

Con l'inizio del lockdown, nel mese di febbraio 2020, il Liceo Attilio Bertolucci ha rilanciato e rafforzato la propria *mission* di scuola comunità²⁴. Con una lettera indirizzata a tutta la comunità scolastica il Dirigente Scolastico, Aluisi Tosolini, ha formalizzato la cornice pedagogica e culturale utile a gestire l'emergenza da COVID-19 all'interno della propria scuola²⁵.

La lettera ribadisce l'importanza dell'unione, della cura e della collaborazione nei giorni di completo smarrimento, determinati da una pandemia mondiale, sfociata nella chiusura delle scuole. Partendo dalla lettera del Dirigente Scolastico, la scuola ha introdotto scelte organizzative che sono state raccolte e condivise tra docenti, personale tecnico amministrativo, studenti e famiglie, in un documento-guida finalizzato alla gestione delle lezioni online²⁶.

La visione che guida il documento parte dalla consapevolezza che la scuola in presenza si distingue per una scansione temporale della giornata definita da simboli (banchi, cattedre, corridoi, campanella)²⁷, momenti e tempi specifici (ricreazione, entrata e uscita da scuola, la mensa) che contribuiscono a costruire le caratteristiche fondanti della comunità scolastica²⁸. Si tratta di elementi che, con la chiusura degli edifici scolastici, sono improvvisamente scomparsi dalla vita di docenti e studenti,

²³ Per un approfondimento si rimanda a *Le Idee di Avanguardie Educative in DDI: Focus su Uso flessibile del tempo*

<https://indire.webex.com/recording/service/sites/indire/recording/1ad908f9332a344a6b2c665b7ac4e4f79/playback>

²⁴ A. Tosolini, *Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale*, L. Orlandini, S. Chipa, C. Giunti, *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci Editore, Roma 2020, pp. 91-99.

²⁵ La lettera del Dirigente scolastico a partire dalla quale sono descritti i contenuti di questo paragrafo è disponibile nello spazio dedicato alla Didattica a Distanza del Liceo Attilio Bertolucci: <http://liceoattiliobertolucci.edu.it/didattica-a-distanza/> consultato il 26 settembre 2021.

²⁶ A. Tosolini, D. Venturi, *L'emergenza come opportunità di cambiamento: i percorsi di due scuole superiori*, in *IUL Research, Open Journal of IUL University*, vol. 1, n. 1 2020, pp. 218-225.

²⁷ Secondo Peirce (*Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, Einaudi, Torino 1980) il simbolo è un segno che si riferisce all'oggetto che denota in virtù di un'associazione di idee generali e in questo senso i banchi, le cattedre e i corridoi si riferiscono alla scuola in virtù dell'idea generale di scuola.

²⁸ T. J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.

aprendo, invece, una parentesi temporale lunga e indefinita che rischiava di restare vuota e priva di significati, amplificando il rischio di perdere il senso di comunità che caratterizzava l'istituto prima della pandemia.

La scuola, quindi, come luogo chiave del processo di crescita e socializzazione, ha deciso di introdurre nuovi appuntamenti quotidiani, attingendo in particolare ai linguaggi degli ambienti social vicini alla vita degli studenti²⁹. In relazione a ciò, sono stati, ad esempio, introdotti: il *wake up* di inizio giornata, le mail “mattutino” e “tramonto” inviate dal Dirigente a tutto il personale, la poesia serale di chiusura della giornata pubblicata sui social e le video rubriche #lafisicaallegra, #Pillole semiserie di psicologia, #Prendiamola con filosofia con l'obiettivo di mantenere le relazioni tra docenti, studenti e comunità (interna ed esterna).

Un'altra riflessione ha investito il piano pedagogico-didattico, appoggiandosi ad un uso flessibile del tempo scuola e sulla progettazione dei tempi di apprendimento online. Il passaggio, repentino e totale alla DAD, ha spinto la scuola a introdurre tempi e modalità di organizzazione delle lezioni sincrone secondo una logica di flessibilità comprendendo che online non è possibile riproporre le dinamiche dell'apprendimento in presenza.

In tal senso, la DAD è stata organizzata secondo un minimo di attività – svolte in sincrono – con un orario prefissato e a cui dovevano partecipare i diversi gruppi di studenti. Tali momenti sono stati arricchiti di molti percorsi, svolti in asincrono, a scelta dello studente. A supporto di questa organizzazione è stato realizzato un repository di contenuti, nel quale è possibile anche trovare le registrazioni di lezioni fatte in videoconferenza, affinché gli studenti possano vederle liberamente anche per attività di approfondimento, recupero o ripasso.

Si tratta di una scelta che spinge ad evitare di cadere nella logica di una didattica puramente erogativa a favore di una didattica di relazione che avviene entro ad una comunità di pratica sia che studenti e docenti siano in ambiente reale sia che debbano ricorrere a spazi virtuali.

In continuità con il bisogno di mantenere vivo il senso di comunità, è stata ri-progettata anche una delle attività di apprendimento-servizio presenti all'interno dell'istituto.

Prima della pandemia, il Liceo “Attilio Bertolucci” rappresentava già nello scenario nazionale una scuola attiva da tempo nella realizzazione di percorsi di SL. Dal 2017 è scuola capofila dell'idea *Dentro/fuori la scuola – Service Learning* all'interno del Movimento delle Avanguardie educative; è risultata tra i vincitori delle Olimpiadi indette dal MIUR nel 2018 ed è scuola

²⁹ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1997.

di riferimento per l'USR Emilia-Romagna per la formazione delle scuole su questo approccio pedagogico.

L'apprendimento-servizio, quindi, caratterizza la vocazione dell'istituto come filosofia di riferimento e architettura su cui costruire l'offerta curricolare³⁰, testimoniato anche dalla presenza all'interno della scuola del *Gruppo Volontariato & Service Learning*.

Nell'ambito di questa iniziativa, prima dell'emergenza sanitaria, la scuola permetteva a studentesse e studenti di fermarsi liberamente a scuola nel pomeriggio, utilizzando i locali per attività di studio, condivisione, ripasso e approfondimento. La chiusura della scuola ha significato la perdita di tali esperienze, di tempi e spazi di condivisione che caratterizzavano il percorso di crescita e di apprendimento all'interno del Liceo. Alla luce della nuova situazione, non volendo rinunciare a questa occasione di socializzazione e condivisione, l'esperienza, dietro la proposta degli studenti stessi, si è trasformata in un servizio, diventando un percorso di *Service Learning* in DAD (*Virtual-Service Learning* o *E-Service Learning*)³¹. Le attività di *peer tutoring* previste in presenza sono state, quindi, riorganizzate e ri-progettate online sfruttando le potenzialità delle tecnologie di comunicazione e delle piattaforme di condivisione online.

Il progetto *Compagni di studio* è stato avviato a febbraio 2021 ed ha previsto l'introduzione della figura dello studente-tutor. Si tratta di studenti e studentesse che mettono a disposizione della collettività scolastica tempo e competenze su una o più discipline attraverso video lezioni rivolte ai compagni del proprio corso di studi o di altri presenti nella scuola.

In questo modo è nata una vera e propria rete di supporto allo studio progettata dagli studenti per i propri compagni, all'interno della quale il docente certifica le competenze dello studente-tutor e facilita il percorso. Gli studenti possono proporsi come tutor scrivendo una mail al docente referente dell'iniziativa di SL che, dopo aver raccolto le proposte, organizza un documento condiviso consultabile da coloro che necessitano di supporto in modo tale che possano prenotare lo spazio di cui necessitano e la persona di riferimento. Le competenze dello studente-tutor sono confermate dal docente della disciplina e le attività per cui si mette a disposizione della comunità possono essere: supporto

³⁰ L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano 2017.

³¹ D.M. Malvey, E.F. Hamby, M.D. Fottler, *E-Service Learning: A Pedagogic Innovation for Healthcare Management Education*, in «Journal of Health Administration Education» (2006), pp. 181-198.

J. Strait, K. Nurdyke, *E-Service-learning: Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses*, Stylus Publishing 2015.

allo studio, ripasso, traduzione fornendo appuntamenti singoli o plurimi attraverso la piattaforma di videoconferenza della scuola³².

Nel periodo della pandemia, questa esperienza ha permesso agli studenti di continuare a percepire la scuola come parte integrante della loro quotidianità, partecipando ad occasioni di collaborazione e condivisione; situazioni che con la didattica a distanza rischiavano di perdersi.

4. Apriamo le porte: l'esperienza di *Service Learning* dell'Istituto comprensivo Collodi Marini di Avezzano

In continuità con l'esperienza *Compagni di studio* del Liceo Bertolucci, ma sviluppata nel primo ciclo, è *Apriamo le porte* dell'Istituto Comprensivo "Collodi Marini" di Avezzano.

L'istituto è distribuito sul territorio comunale con tre plessi di scuola dell'infanzia, tre della scuola primaria e uno della secondaria di primo grado. In base a quanto registrato in "scuola in chiaro", le classi hanno una media di 20 studenti ciascuna e la maggioranza dei docenti usufruisce del contratto a tempo indeterminato. Nonostante la presenza di una sola classe a tempo pieno, la scuola punta sulle aperture pomeridiane fin dal 1993, attivando corsi musicali di chitarra, tastiera, coro di istituto, canto moderno e attività nei vari laboratori della scuola: sartoria, ceramica, cucina. Il laboratorio di cucina è stato un'attività che ha consentito l'incontro fra le famiglie, essendo stato attivato grazie all'intervento di mamme di origine italiana, araba e Rom. Con la biblioteca della scuola vengono realizzate le giornate di lettura ad alta voce e quelle di lettura nella lingua madre, con i genitori di lingua straniera che sono coinvolti per la lettura nella loro lingua d'origine. Sono stati realizzati anche corsi di italiano per i genitori non italofoeni. In genere queste attività si configurano come apertura dei servizi al territorio, senza retribuzione. «Anche fra i docenti, c'è chi dedica alcune ore, quelli della primaria le ore della compresenza e quelli della secondaria utilizzano parte del proprio orario per attività pomeridiane di ampliamento dell'offerta e del tempo scuola»³³. Attraverso il *Service Learning*, l'apertura al territorio e la risposta ai suoi bisogni, la scuola favorisce la collaborazione e l'inclusione rendendo attive le stesse persone che usufruiscono del servizio.

Prima della pandemia, anche la realizzazione del modulo PON *Giochi in parco* ha fatto parte dell'omonimo progetto che ha portato alla

³² Per un approfondimento sulle fasi della realizzazione del percorso si veda: https://storagebiblioteca.indire.it/public/backend/experience_attachment/0001/01/70ca5boeqd439c588c0f23097b09b4dd34c8283c.pdf

³³ Dall'intervista del 1° aprile 2021.

realizzazione, nel laboratorio di falegnameria della scuola, dei giochi da giardino che sono stati donati alla scuola dell'infanzia³⁴.

La pandemia ha costretto a ridurre l'uso dei laboratori, che però non sono stati chiusi completamente. Nell'estate 2020, la realizzazione in DAD di un modulo PON ha consentito la sperimentazione con piccoli numeri di un progetto di *Service Learning* su più ampia scala, attivato durante le chiusure dell'anno scolastico successivo. Nel corso dell'estate è stata realizzata un'attività di *peer tutoring* per le competenze linguistiche fra i ragazzi più grandi e quelli più piccoli non italofoeni, consentendo un rafforzamento per entrambi i gruppi. Nel corso dell'anno scolastico successivo, l'esperienza si è ampliata, sempre in ragione dell'inclusione dei bambini non italofoeni e configurandosi appunto nel percorso di SL *Apriamo le porte*. Nel suo ambito, durante la chiusura della scuola, ogni studente/ssa di italiano L2 è stato/a accompagnato e supportato da un/a compagno/a di scuola con la funzione di tutor di sostegno per lo studio, il tutto appoggiato anche dai volontari del servizio civile universale, di cui la scuola si avvale da qualche anno, in ragione di un progetto di integrazione delle locali popolazioni rom.

5. Europe community service: l'esperienza di Service Learning dell'IS Europa di Pomigliano d'Arco

Dalla cura di sé e degli altri della comunità scolastica che ha caratterizzato le esperienze di "Compagni di studio" e "Apriamo le porte", passiamo alla cura della propria comunità territoriale, che caratterizza *Europe community service*.

L'Istituto Superiore "Europa", già nell'anno scolastico 2017/18, ha iniziato un progetto di SL con 130 studenti e studentesse delle sei classi terze e quarte degli indirizzi Professionale Servizi Commerciali per le *Community online*, Tecnico per il turismo e di Grafica e Comunicazione. Dopo avere somministrato alla cittadinanza un questionario, era emersa la difficoltà, da parte della popolazione, di accedere ai servizi amministrativi del Comune, anche per mancanza di alfabetizzazione informatica. La scuola, quindi, ha voluto rispondere ponendosi come facilitatore, per semplificare le relazioni fra la cittadinanza e la pubblica amministrazione, offrendo un nuovo spazio di informazioni e servizi aperto in accordo con il Comune.

La pandemia e il conseguente lockdown hanno fatto evolvere il progetto verso un servizio telematico, rispondendo anche a bisogni nuovi ed emergenti dallo scenario attuale. La nuova proposta è stata ri-progettata

³⁴ L. Orlandini, S. Chipa, C. Giunti (a cura di), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2020, p. 205.

e ri-organizzata completamente online e oltre a fornire una serie di informazioni aggiornate e consultabili all'indirizzo www.europacommunityservice.it, si è focalizzata sul supporto alla cittadinanza (grazie anche ad una chat dedicata) per le nuove pratiche legate ai sussidi, alla prenotazione di tamponi e dei vaccini, all'attivazione dello Spid, all'installazione dell'applicazione Io e, infine, all'ottenimento del green pass. Gli studenti sono stati organizzati in sotto-gruppi di lavoro, ciascuno dei quali assegnato ad uno specifico tema e attività, ad esempio: sviluppo di tutorial per l'installazione delle applicazioni, *help desk* per le risposte in tempo reale, sviluppo di contenuti digitali per la promozione dei servizi sul territorio o online attraverso i canali *social*. In questo modo, hanno potuto sperimentare il lavoro in team all'interno di una micro-impresa con ruoli e funzioni stabiliti e congruenti rispetto all'indirizzo di studio.

Le informazioni e i servizi offerti dagli studenti e studentesse, oltre ad essere di aiuto per la cittadinanza, hanno consentito loro di legare la pratica agli apprendimenti curricolari, supportati dai docenti sia in presenza sia tramite la didattica a distanza. In particolare, durante il lockdown studenti e docenti si sono avvalsi di applicazioni di condivisione e comunicazione, già in uso presso la scuola, riuscendo a sviluppare competenze creative, imprenditoriali, comunicative e interpersonali grazie al servizio offerto alla comunità.

Conclusioni e prospettive

Le esperienze presentate rispondono a quel bisogno di comunità costituito da valori e ideali comuni alla base dei legami tra studenti e docenti, studenti e studenti, docenti e docenti³⁵.

Le analisi di Unicef e *Save the Children* ricordate nell'introduzione mostrano come anche di fronte alla crisi pandemica "la globalizzazione divide quanto unisce"³⁶. Risultano molto diffuse frasi come "siamo tutti sulla stessa barca" o "il virus colpisce tutti", a sottolineare appunto l'unità in questa sventura globale che però ha diviso limitando la mobilità e imponendo la distanza fra le persone che è stata chiamata appunto "distanziamento sociale". Di fronte a questo nuovo "stato di crisi", che delinea un'emergenza educativa che di fatto poggia sulle disuguaglianze maturate in decenni di competizione globale, possono crescere quelle che

³⁵ T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma, 2000, p. XIII.

³⁶ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Bauman chiama “comunità guardaroba”, messe insieme sporadicamente e altrettanto velocemente smantellate³⁷.

Del resto fin dalla Report Card sul benessere dei bambini nei paesi ricchi³⁸, l’UNICEF indaga sulle conseguenze della disuguaglianza sui comportamenti non formali, evidenziando che nelle società con un più alto grado di disuguaglianza interna sono più presenti comportamenti bullistici, mentre in quelle relativamente più eque c’è una maggiore disponibilità a studiare con i compagni.

Come ricorda Richard Sennet³⁹, intorno ai dieci anni i bambini attraversano uno spartiacque e nel giro di pochi anni il loro senso d’identità sarà stato plasmato dalle realtà esterne, quella economica e quella delle istituzioni della società, potendo determinare il senso di inferiorità di status che può intaccare la pratica della collaborazione. Per questo è importante diffondere esperienze come quelle descritte nel contributo, nelle quali la collaborazione è azione quotidiana, non episodica o solo frutto di “comunità guardaroba”.

Lo sviluppo nel tempo dei percorsi di SL cerca proprio di contrastare l’episodicità delle cosiddette buone azioni, eventualmente partendo dalla consapevolezza della loro presenza per costruire azioni più stabili ed equilibrate di apprendimento e servizio⁴⁰. Oltretutto, a fronte del distanziamento fisico, i protagonisti delle tre esperienze sono ricorsi all’utilizzo sociale dei mezzi della rete internet e, in continuità con il pensiero di Sennet, hanno contrastato l’effetto spettatore basato sulla competenza dell’uso dei *social* avvalorando invece quello empatico e dialogico di una collaborazione di “scambio simmetrico”, che alla lunga possa contrastare l’effetto silos dell’io contro gli altri. Attraverso la ripetizione e ritualità di questi percorsi di cura degli altri e della propria comunità, che alla “società liquida” di Bauman contrappone la “vocazione comunitaria” ricordata da Sennet, si rafforza il triangolo sociale informale che costruisce autorità, fiducia e collaborazione, capace anche di riparare, attraverso la “riconfigurazione”, il rapporto fra concittadini e municipalità, come nel caso dell’esperienza Europa Community Service.

³⁷ Z. Bauman, C. Bordini, *Stato di crisi*, Einaudi, Milano 2014.

³⁸ Unicef, Report Card 11, *Il benessere dei bambini nei paesi ricchi. Un quadro comparativo*, 2013 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_ita.pdf Consultato il 27 settembre 2021.

³⁹ R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2014.

⁴⁰ A questo è improntato l’utilizzo del quadrante del Service Learning, riportato in M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2000, p. 35.

Bibliografia

- Agasisti T., *Management educativo alla prova. Lezioni dai dirigenti scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini Next 2020.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Bauman Z. - Bordoni C., *Stato di crisi*, Einaudi, Milano 2014.
- Chipa S. - Lotti P. - Orlandini L., *Service Learning at the time of Covid-19 pandemic: the remaking of this educational experience in Italy*, IATED, 2020
<https://library.iated.org/view/CHIPA2020SER> consultato il 27 settembre 2021.
- De Bartolommeis F., *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne Editrice, Roma 2018.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1997.
- Gui M., *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Gui M. - Gerosa T., "Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento?"
Scuola Democratica, 3, 2019, pp. 481-501. <https://doi.org/10.12828/95945>
- Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, 2020
www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf consultato il 27 settembre 2021.
- ISTAT, *Cittadini e ICT*, comunicato del 18 dicembre 2019
<https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf> consultato il 26 settembre 2021
- ISTAT, *Pc e tablet in famiglia*, comunicato del 06/04/2020
<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> consultato il 26 settembre 2021.
- Landri P. et al., *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*, 2021 https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/08/A4_SCUOLA_VERRA_ok_02-08_2021.pdf consultato il 27 settembre 2021.
- Ministero Istruzione, *Rapporto Finale: Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*,
www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541 consultato il 27 settembre 2021.
- Malvey D.M. - Hamby E.F. - Fottler M.D., *E-Service Learning: A Pedagogic Innovation for Healthcare Management Education*, «Journal of Health Administration Education» (2006), pp. 181-198.
- Midoro V., *Lo spettro della Dad sul nuovo anno scolastico. Cosa non va, cosa cambiare: le proposte*, «Agenda Digitale», 2 settembre 2021,
www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/lo-spettro-della-dad-sul-nuovo-anno-scolastico-cosa-non-va-cosa-cambiare-le-proposte/
- MIUR (2018), *Una via italiana per il Service Learning*, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Roma,
www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning
- Mortari L. (a cura), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano 2017.

- OECD, *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2017
<https://doi.org/10.1787/9789264282766-en> consultato il 26 marzo 2020.
- OECD, *The OECD Scenarios for the Future of Schooling*, 2020
<https://doi.org/10.1787/178ef527-en> consultato il 27 settembre 2021.
- Orlandini L. - Chipa S. - Giunti C. (a cura), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*, Carocci editore, Roma 2020.
- Peirce C. S., *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, Einaudi, Torino 1980.
- Pitzalis M. - Porcu M. - De Feo A., *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Roncaglia, G., *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Bari 2020.
- Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia Onlus, 2020
https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf consultato il 20 settembre 2021.
- School Education Gateway, *Survey on online teaching*, 2000
www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm consultato il 20 settembre 2021.
- Sergiovanni T. J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.
- Sennet R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Sidorkin A. M., *Human Capital and Innovations in Education*, in A. M. Sidorkin, M. K. Warford (eds.), *Reforms and Innovation in Education: Implications for the Quality of Human Capital*, Springer Verlag, Cham 2017.
- Strait J. - Nordyke K., *EService-learning: Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses*, Stylus Publishing, 2015.
- Tapia M. N. *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2000.
- Tosolini A., *Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale*, in Orlandini L., Chipa S., Giunti C., *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci Editore, Roma 2020, pp. 91-99.
- Tosolini A., Venturi D. *L'emergenza come opportunità di cambiamento: i percorsi di due scuole superiori*, in «IUL Research, Open Journal of IUL University», (2021), v. 1, n. 1, pp. 218-225.
- UNICEF, Report Card 11, *Il benessere dei bambini nei paesi ricchi. Un quadro comparativo*, 2013
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_ita.pdf consultato il 27 settembre 2021.
- UNICEF, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19 l'esperienza italiana*, 2021
www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf consultato il 20 settembre 2021.

Maria Amodeo, Ilaria Castelli*

Rischio emotivo e scuola protettiva nell'esperienza pandemica: osservazioni e riflessioni per la professione insegnante

«Che cos'è un disegno? È un'idea con intorno una linea» (B. Bozzetto)

Parole chiave: Pandemia - osservazione nella didattica - Disegno del bambino - Rischio emotivo - Legami supportativi

La nostra ipotesi per una scuola post pandemica, che sappia apprendere e fare esperienza riflessiva, prende spunto da un percorso professionale del futuro docente della scuola dell'infanzia e della scuola primaria basato sull'osservazione delle esperienze e delle emozioni di bambine e bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni descritte attraverso il disegno. Tale attività è stata realizzata all'interno del laboratorio annesso all'insegnamento di "Psicologia dello sviluppo e dell'educazione" al I anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bergamo.

Le domande che hanno guidato l'attività del laboratorio sono state le seguenti: l'era pandemica del XXI secolo ha inciso sull'esperienza emotiva delle nostre bambine e dei nostri bambini, in che modo? Con quali esperienze personali e di gruppo tra pari? Quale ruolo protettivo potrebbero aver avuto i legami familiari e con quale livello di consapevolezza? Quale ruolo potrebbero aver avuto i legami con le/i maestre/i e con i compagni di classe?

I risultati, di natura esplorativa dato il contesto entro il quale i dati sono stati raccolti, mostrano che i bambini hanno ricordi puntuali del periodo pandemico (uso di oggetti stereotipo, come il Virus, la mascherina, lo schermo del pc), che le condizioni di vita familiare (per es., fratria e/o spazi all'aperto) hanno alleviato l'esperienza emotiva del lockdown e che il ritorno a una "nuova normalità" è molto atteso. L'analisi di questi elementi ha aperto spazi di riflessione formativa circa l'azione professionale degli insegnanti in condizioni di emergenza e post-emergenza.

Keywords: Pandemic - observation in teaching - Child's drawing - Emotional risk - Supportive bonds

Our hypothesis for a postpandemic school, which knows how to learn and has a reflective experience, is inspired by a professional path of the primary school teacher based on the observation of the experiences and emotions of girls and boys aged between 6 and 11 described through the drawing.

* Maria Amodeo, dirigente Scolastico I.S.I.S. Giulio Natta, Bergamo.
Ilaria Castelli, associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Bergamo.

The questions we try to answer are the following: has the pandemic era of the 21st century affected the emotional development of our girls and our boys? in what way? With what personal and group experiences among peers? What protective role did the family bonds play and with what level of awareness? What role did the relationships with the teachers and classmates play? In general, what are the successful links carried out by supportive teaching?

Introduzione

L'osservazione didattica e l'insegnante riflessivo.

L'insegnante riflessivo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria non trascura alcun canale per migliorare e rendere più efficace l'osservazione dei processi d'apprendimento dei suoi allievi. Egli sa che i canali d'espressione complessa, il disegno libero, il movimento, le modalità di relazione composita fra linguaggio verbale e non verbale, mettono in maggiore evidenza il substrato emotivo nella comunicazione bambino – adulto. Attraverso i canali complessi si rivelano in genere le aree più sensibili e di maggiore “contatto” positivo con le bambine e i bambini essendo un coagulo di plurime istanze, dagli autentici bisogni sommersi fino ai contenuti espressi, dichiarati e palesi. L'insegnante competente cerca di osservare e monitorare, soprattutto nelle relazioni complesse, plurimi canali comunicativi, per genere e linguaggio, simbolici o naturali, preferendo quelli che sono più a contatto con le emozioni del bambino. Il fine è poter intercettare per poi trasformare le emergenze, spesso latenti, con l'aiuto dei genitori e di altri adulti di riferimento, in strategiche osservazioni e interventi funzionali alla crescita e al cambiamento delle dinamiche scolastiche che altrimenti resterebbero nella oscura definizione di “complessità del gruppo classe”. Il fine è ancor più adeguato nei bambini con background a rischio.

Il disegno del bambino.

L'insegnante attento sa usare tutti i canali della comunicazione emotiva, che con “piccolissimo corpo e invisibilissimo, divinissime cose compiono”¹, come il segno grafico, le note musicali, la parola o le immagini delle favole.

Il disegno è la modalità espressiva più naturale per i bambini fra i 5 e gli 11 anni. I bambini possono esprimere atteggiamenti, desideri e preoccupazioni consci e inconsci attraverso i disegni, molto prima di quanto possano farlo attraverso le parole²

Tra i 5 e gli 11 anni si passa attraverso due fasi di sviluppo del disegno, dal realismo intellettuale (fra i 6 e gli 8 anni) al realismo visivo (dopo gli 8

² Gorgia da Lentini, *Encomio di Elena*, V secolo a.C.

³ E. M. Koppitz, *Psychological Evolution of Children's Human Figure Drawings*, 1968.

anni)³. Poiché un bambino disegnando esprime in maniera libera e ludica i propri vissuti e le proprie emozioni, è attraverso questa azione che l'adulto può familiarizzare con le sue rappresentazioni di esperienze di vita quotidiana nei diversi contesti di crescita. Il disegno, infatti, consente di leggere e ri-leggere ricordi ed esperienze dei più piccoli attraverso elementi e segni complessi, ma sicuramente profondi e dunque autentici. L'obiettivo di questo lavoro è provare a capire quali momenti del secondo lockdown pandemico (febbraio – aprile 2021), stratificati prima in ricordo e poi in esperienza, possano permanere in un gruppo di bambine e bambini tra i 6 e gli 11 anni, senza con questo effettuare alcuna interpretazione psicologica profonda dei disegni né procedere a classificazioni dei contenuti grafici attraverso analisi statistiche. Infatti, ricordando sempre il contesto entro il quale questo lavoro è stato svolto (laboratorio universitario), un secondo obiettivo è guidare gli studenti e le studentesse nell'individuare quali, tra queste esperienze dei bambini, siano interessanti per l'insegnante riflessivo che osserva, interpreta in team e agisce consapevolmente nella classe, per trasformare i vissuti complessi in apprendimento educativo.

In particolare, l'articolo si snoda in quattro parti.

- La prima contestualizza gli scopi e le modalità del laboratorio osservativo e didattico.

- La seconda racconta il processo di conoscenza osservativa condotta in un gruppo di lavoro di studenti, futuri insegnanti, sottolineandone i limiti e le fallacie quando l'obiettivo è monitorare emozioni e comportamenti dei propri allievi attraverso l'osservazione di un disegno a tema.

- La terza classifica le immagini più ricorrenti nei disegni dei bambini osservati al fine di raccontare quanto il ricordo di un anno pandemico si sia coagulato in esperienze tracciabili e d'interesse nella relazione supportiva dell'insegnante.

- La quarta parte, attraverso la messa a fuoco di alcune peculiari evidenze emotive nei bambini, propone all'insegnante riflessivo possibili interventi collegiali compensativi ad argine di una possibile situazione di fragilità.

1. Il Laboratorio didattico “Il disegno del bambino ai tempi del Covid-19”

Lo scopo generale del laboratorio didattico annesso all'insegnamento di “Psicologia dello sviluppo e dell'educazione” al I anno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Bergamo è costituire un gruppo di lavoro di osservazione riflessiva in modalità *peer to peer*, che consenta agli studenti del primo anno del percorso formativo quinquennale di utilizzare materiali, raccolti dagli studenti stessi durante il laboratorio (esclusività del primo anno del percorso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Bergamo), per una prima semplice esperienza di riflessività.

⁴ G. H. Luquet, *Le Dessins enfantin*, F. Alcan, Paris 1927.

Nell'anno accademico 2020/21 il materiale di studio è stato il disegno di bambine e bambini della scuola primaria in età compresa tra i 6 e gli 11 anni sul tema della ricerca "Contribuire a rilevare in modo statistico i vissuti, in

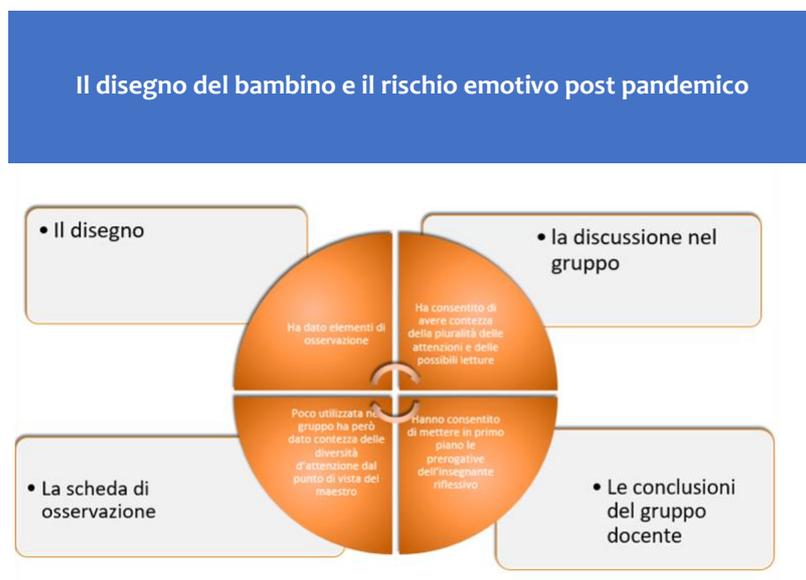


Figura 1 - I risultati del laboratorio. La figura sopra descrive il processo di discussione e di inferenza realizzato nel laboratorio annesso all'insegnamento. In particolare, si vuole evidenziare come dalla osservazione e discussione di gruppo sia stato possibile, per un verso, concordare collegialmente interventi didattici e, per un altro verso, fare l'esperienza della complessità dell'agire professionale.

termini di comportamenti, emozioni, ricordi del periodo pandemico" curata dal gruppo di ricerca coordinato dalla Prof.ssa Ilaria Castelli⁴. Gli obiettivi perseguiti nel corso del laboratorio sono stati distinti in due fasi: quella dell'esperienza osservativa e quella della riflessione didattica.

⁴ Il lavoro qui presentato costituisce una possibile prosecuzione di una prima ricerca effettuata durante il lockdown del 2020 da un gruppo di studiose dell'Università di Bergamo (Ilaria Castelli e Federica Bianco) e dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Antonella Marchetti, Gabriella Gilli, Davide Massaro, Alessia Cornaggia) volta a indagare le rappresentazioni relative alla pandemia in bambini/e in età prescolare e scolare attraverso disegni e narrazioni. I primi risultati dei dati raccolti nel 2020 sono stati presentati in un convegno e confluiranno in un articolo: A. Cornaggia, G. Gilli, I. Castelli, *Rappresentazioni e contesti di vita in età evolutiva ai tempi del Covid-19*. Comunicazione orale nel Simposio "Vissuti e relazioni di bambini e adolescenti al tempo della pandemia da Covid-19: fattori di rischio e di protezione" di I. Castelli, F. Lecciso, tenuto al XXIII Congresso Nazionale AIP, sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Bari, 20-22 settembre 2021; A. Cornaggia, F. Bianco, I. Castelli, D. Massaro, G. Gilli, A. Marchetti, (in preparazione), *Children's representation of Covid-19 pandemic through drawings and narratives*.

Gli obiettivi del laboratorio sono stati circoscritti all' esperienza osservativa finalizzata a raccogliere i materiali della ricerca. La prima parte del laboratorio perciò si è limitata alla conoscenza e all'utilizzo consapevole di semplici metodologie di osservazione registrata e di analisi del disegno tramite l'uso di una scheda osservativa predisposta. Gli obiettivi del laboratorio hanno puntato alla codifica e decodifica dei disegni raccolti con l'attenzione giusta ai rischi e ai limiti dell'osservazione non esperta in una comunità di pratica di insegnanti.

2. Il Processo della conoscenza osservativa in laboratorio: un esempio complesso

Nel corso del laboratorio sono stati analizzati 32 disegni. Il confronto è stato possibile grazie alla scheda osservativa predisposta dal team della prof.ssa Ilaria Castelli e della dott.ssa Alessia Cornaggia. Le attività di laboratorio si sono focalizzate sulla semplice analisi dei disegni preceduta dalle note narrate degli stessi studenti somministratori e da un semplice questionario per la raccolta statistica dei contenuti più evidenti.

Per ciascun bambino sono stati raccolti tre disegni creati in sequenza, la cui lettura a confronto consente di far emergere non solo il ricordo del tempo pandemico ma anche un semplice paragone fra l'esperienza prima e durante il lockdown e la prefigurazione del tempo post covid.

Delle tre funzioni del disegno: espressiva, comunicativo - relazionale e diagnostico - terapeutica il gruppo di lavoro ha esplorato solo la funzione espressiva, per questo fra i contenuti il team si è limitato a descrivere i soggetti e gli oggetti riprodotti, i colori usati, la posizione delle figure in ciascuna sezione del foglio.

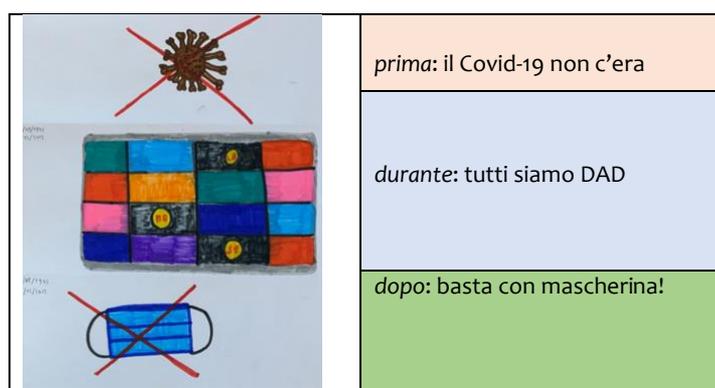


Figura 2 - alcune immagini simbolo

Sono emerse più numerose alcune serie di immagini evocative (*Figura 2*). L'autrice della figura 2 è una bambina di 7 anni che rinuncia a narrare episodi personali preferendo rappresentare la sua esperienza attraverso una simbolica sequenza di oggetti: 1. quando il virus non c'era, 2. la DAD, 3. quando la mascherina non ci sarà più. A tutta prima sembrerebbe trattarsi della raffigurazione di tre, banali, oggetti impersonali, descritti secondo un realismo visivamente efficace, adattabile a grandi e piccoli per la sua concreta impersonalità. Invece, per i futuri insegnanti si è rivelato essere un concentrato narrativo. Il team in laboratorio, grazie alla descrizione della sequenza delle immagini, unita all'ascolto della spiegazione fatta dalla bambina, scopre ben altro.

La piccola autrice non descrive gli oggetti disegnati, ma racconta di sé quando disegna e perché sta disegnando solo "cose". Nel descrivere il secondo disegno non dice: "questo è un computer", ma si descrive dicendo «sono io che faccio la DAD». Inoltre, pur solo usando le iniziali del proprio nome, lei è "dentro" la seconda storia della trilogia. È inoltre evidente il profondo desiderio di questa bambina di uscire da tutte le costrizioni provocate dal virus che sembra occupare solo la posizione in alto del foglio ma che in realtà è il protagonista sempre. Il Virus è diventato l'eroe negativo di una storia collettiva e come in qualsiasi narrazione che si rispetti compare per primo sulla scena e la lascia per ultimo. Infatti, si trova bene in evidenza nella sezione alta del foglio ma anche in quella in basso, sebbene in questa terza parte non compaia direttamente ma tramite il suo coprotagonista: la mascherina finalmente cancellata. La sezione alta è quella narrante «quando il virus non c'era», invece il Virus è presente, sia pure nascosto sotto una grande "X". Dunque, la bambina ha trasportato questo ricordo da sé al foglio bianco spersonalizzandolo. Secondo la bambina tutto nasce dal virus e metaforicamente tutto gira attorno ad esso. Dominante nella sua esperienza è l'adesso, ed ecco che nella seconda sezione domina uno schermo del PC tutto colorato nella serie di quadrati che incapsulano le persone. Dentro, in video incontro, si trovano i componenti della famiglia ed i compagni di classe (le amiche del cuore sono lì anche con le iniziali del proprio nome). L'ultimo oggetto è la mascherina cancellata da una "X". Anche questa sta dentro il racconto che gira attorno a tre immagini tutte convergenti sull'adesso: il virus, la DAD, la mascherina. Alla fine, il racconto sembra più un cerchio che non una linea, è più una danza che non una storia caratterizzata dal prima, durante, e ... poi? Il virus sovrastato dalla "X", nella prima parte del foglio, è la storia di «quando il virus non c'era»; la "X" sovrastante una mascherina nell'ultima sequenza è «quando il virus non ci sarà più». Le tre

immagini raccontano, nella loro circolarità, un'esperienza che nasce e si conclude in un contesto in cui le persone compaiono attraverso le cose. Come succede in DAD: i soggetti sono virtuali, incapsulati nei quadrati identici di una video conferenza, tutti colorati per sottolineare che le persone sono comunque tutte diverse tra loro.

Ciò che ha fatto più discutere il gruppo di lavoro nell'osservazione di questo disegno è stato quanto "non ci fosse" e come le evidenti assenze fossero importanti rivelatori. La bambina non ha rappresentato sé stessa, ma ciò non è vero. Non ci sarebbero persone, né familiari né amiche; neanche questo è vero. La scuola e la casa sarebbero assenti, ma questa conclusione è solo apparente. Nel Laboratorio il team ha perciò fatto un'esperienza di osservazione riflessiva grazie all'intervento fondamentale di tutti gli studenti che hanno, via via, scoperto gli inganni di una lettura focalizzata su quanto c'è, convincendosi invece dell'importanza per un insegnante delle assenze rivelatrici. In tale esperienza pratica è stata compresa l'importanza di avere a disposizione più strumenti di osservazione a confronto. Da solo il disegno non avrebbe rivelato tanta ricchezza se non fosse stato completato dall'ascolto registrato della descrizione fatta dalla bambina e dalla narrazione del suo osservatore.

3. Le immagini più presenti nel disegno del bambino dopo un anno di pandemia, dati e osservazioni

Procedendo adesso agli elementi raccolti, i disegni nel loro sia pur difficile confronto, rappresentano nella maggior parte dei casi (23 su 32 analizzati) soggetti umani, di questi più presenti sono i genitori, seguono i fratelli, solo pochi disegnano gli amici o i compagni di scuola. Questo terzo posto era prevedibile nelle scene del durante la pandemia ma non così scontato nelle sezioni che narrano il pre e il post covid. Pochi sono i disegni in cui il/la bambino/a ha anche disegnato se stesso/a.

Nei ricordi del periodo Covid prevalgono oggetti topoi: la mascherina, il virus «che piove» o che «riempie l'aria e dunque non si può uscire». Per quanto siano pochi non mancano certo i simboli dell'isolamento sociale: il PC, la separazione fra i componenti della famiglia, presenti in casa ma ciascuno in una stanza diversa, lo smartworking (ad es la mamma che lavora in soffitta «così non è disturbata»), il distanziamento (anche tra le sorelle gemelle), la pericolosità di uscire fuori a meno che non si faccia una passeggiata in giardino o in un bosco dietro casa. Una bambina che si disegna «mentre fa la DAD» lamenta di essere continuamente disturbata dalla sorellina più piccola. Il desiderio di uscire dall'esperienza di chiusura

è in genere rappresentato con la vivace e colorata scena di una festa, di una passeggiata, di una vacanza al mare o in mezzo alla natura; in molte sezioni del prima e del dopo Covid predominano le aree di sport all'aperto, il campo da calcio domina su tutte.

La Natura è un'altra immagine usata spesso a contrasto con la chiusura. Interessante, perché diversamente da quanto ci si aspetterebbe, è il caso di alcuni bambini che hanno un ricordo del "durante" fatto di giochi in spazi ariosi della casa, un balcone o il giardino per esempio, che sono quindi stati importanti risorse. Molto interessante è stato il particolare confronto tra il vissuto e il ricordo dei fratelli.

Interessante è il caso di due gemelle con il loro diverso punto di vista pur convergente sugli stessi oggetti rivelatore delle diversità caratteriali (Figura 3)

Le due bambine descrivono gli stessi desideri, amano entrambe l'equitazione, tanto è vero che il cavallo è presente come ricordo prima del lockdown (nel primo disegno) e come desiderio finale quando tutto sarà finito (nel secondo disegno) ma in questo caso il cavallo è diventato magico, un coloratissimo unicorno delle favole. La prima bambina colora tutti i suoi disegni, la seconda invece usa la matita e riserva i colori al suo desiderio più appassionato. Per il resto i disegni, per quanto raccontino scene simili, ad esempio la DAD, al centro, in realtà esprimono caratteri molto diversi. La seconda bambina si rappresenta sempre con la sorellina, il contesto dei suoi ricordi o desideri le include entrambe, sono insieme anche a cavalcare il magico unicorno. Nella discussione il gruppo in laboratorio ha concluso che solo apparentemente la prima sorellina è stata più fantasiosa nel raccontare la sua esperienza, in realtà il cambio di registro della seconda bambina, dal disegno a matita all'esplosione di colore nella felice cavalcata quando tutto sarà finito ha fatto nettamente cambiare opinione al gruppo. La fantasia è per la seconda sorellina il suo punto di forza, la sua modalità per affrontare brutti ricordi.

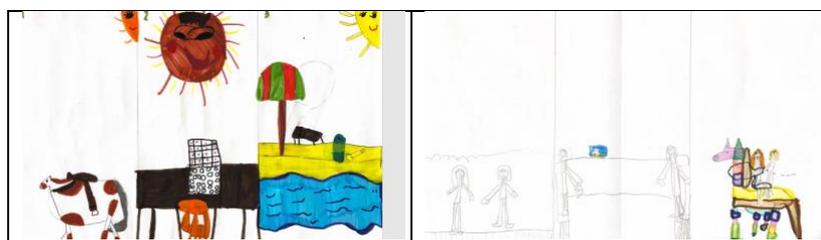


Figure 3- le gemelle

4. Il Laboratorio didattico sul disegno del bambino: conclusioni

In conclusione, sono state osservate 32 serie di disegni realizzati da 32 bambini/bambine della scuola primaria che hanno contribuito alla raccolta del materiale che confluirà poi nella seconda parte della ricerca su le “Rappresentazioni e contesti di vita in età evolutiva in tempi di Covid-19⁵”. Nella fase 1 del laboratorio, quella di preparazione all’osservazione del bambino che disegna, gli studenti sono stati guidati, attraverso alcune prove tra pari, ad assumere uno sguardo corretto, capace di riconoscere limiti e fonti dell’errore nei contesti osservati professionali.

In particolare, è stata trattata l’importanza dell’osservazione nella professione docente non come pratica didattica una tantum, ma come competenza trasversale. A questo proposito sono state analizzate alcune definizioni conosciute in letteratura:

Osservare significa mettere in luce alcune caratteristiche relative ad una cosa, persona, situazione ponendole in relazione con altre cose, persone, situazioni, all’interno di un contesto, inserite in un ambiente, in altre parole “sitate” in una dimensione spazio-temporale ben definita. Osservare significa anche registrare nel modo più oggettivo possibile le informazioni, nella consapevolezza che l’osservatore è parte stessa del processo di osservazione e del contesto⁶

Fondamentale è stato anche fare esperienza condivisa su:

- Le reazioni del bambino all’osservatore, mosse da un desiderio di fornire un’immagine positiva di sé, nel timore di essere valutato
- I condizionamenti e gli orientamenti dell’osservatore che anche inconsapevolmente interferiscono

Grazie alla comunità di pratica il gruppo di lavoro ha potuto misurarsi sia con la complessità della osservazione professionale sia con la complessità interpretativa del disegno che, sebbene sia un evento spontaneo dell’essere umano, implica diversi strati simbolici in un sincretismo complesso tra sfera cognitiva e sfera emotiva. Gli studenti si sono misurati in particolare con le difficoltà interpretative del tratto, del colore, dell’uso dello spazio bidimensionale del foglio quando il bambino racconta un’esperienza, un ricordo. Alle difficoltà della descrizione prima e della interpretazione poi, il gruppo di lavoro ha volutamente aggiunto un ulteriore elemento di discussione: nel caso in cui l’interpretazione in gruppo rileva segnali regressivi nel disegno, il team docente quali azioni

⁵ *Insegnamento di Psicologia dello sviluppo e dell’educazione a.a 2020/21 – titolare Prof.ssa Ilaria Castelli*

⁶ *Paola Rogora L’Osservazione. Uno strumento operativo per “conoscere” e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi. <https://www.far.unito.it/trincheropds/rogora.htm>*

educative dovrà pianificare col singolo e con il gruppo classe? Quali interventi supportativi il modulo insegnante è in grado di pianificare, non solo nell'intento di ripristinare un ipotetico pre-ordine sociale ma anche per condividere tutti i cambiamenti del clima di classe?

Il gruppo di lavoro ha concluso la discussione della fase 1 convenendo sulla necessità di fare esperienza continuativa di osservazione per evitare la doppia fallacia del poter registrare tutta la realtà e del poter descrivere oggettivamente qualsiasi fenomeno senza essersi prima dotati di una adeguata selezione di strumenti per la focalizzazione e descrizione dei fenomeni d'interesse didattico.

Dunque, l'esercizio di gruppo ha consentito agli osservanti di potersi correggere l'un l'altro in un rimando di interpretazioni possibili di quanto osservato.

Nella Fase 2 del laboratorio il gruppo di lavoro ha osservato e descritto le evidenze di cambiamento e/o regressione tra il primo e il terzo disegno. La discussione successiva alla descrizione del cambiamento, rivelato dal tratto, dalla linea del suolo, dal colore, dall'uso degli spazi, ha evidenziato come solo dalla osservazione in gruppo possa prendere forma un'interpretazione valida per una scelta didattica operativamente funzionale nei casi di rischio emotivo e di compromissione del grado di autocontrollo del bambino.

Relativamente a quanto osservato il team si è trovato concorde sui seguenti punti fermi:

- I bambini coinvolti hanno accumulato ricordi puntuali del periodo pandemico e tali ricordi sono stati rappresentati attraverso oggetti stereotipo, forse perché suggeriti nelle istruzioni dal somministratore/osservatore: l'immagine del virus, della mascherina chirurgica, il monitor del PC illuminato dalla videata di una web conference. In pochi disegni il bambino/a ha sottolineato le regole sociali apprese nel periodo pandemico, il distanziamento o l'isolamento, come se i più non ne avesse esperito un ricordo importante e durevole, centrale per rappresentare un periodo.
- I bambini che hanno fratelli e sorelle non ricordano l'isolamento e rappresentano sé spesso felici sebbene chiusi in casa, comunque intenti a giocare sul balcone o a passeggiare in giardino.
- I bambini che vivono in case circondate da un giardino, quelle in cui la presenza della Natura è stata un importante elemento di continuità, si sono rappresentati comunque all'aperto o con lo sguardo puntato sulla natura circostante.
- Dalla conseguente discussione di gruppo è emerso che gli osservatori si sarebbero aspettati maggiori indicatori di tristezza per la distanza dagli

amici e compagni di scuola ma non è stato così; pochi sono i musì lunghi e ancor meno (solo 1) l'evidenza della rabbia o forse noia da mancato divertimento con gli altri.

- Spesso tra i tre disegni si osserva continuità, non discontinuità. I bisogni del bambino/a sono richiamati nel prima e nel poi pandemico e sembrano aver subito solo una temporanea interruzione. Ad esempio, se nel ricordo del prima c'è una rappresentazione all'aperto, anche l'ultima immagine, quella della proiezione sul futuro, narra qualcosa di simile, come se l'autore/autrice cerchi sicurezza nel fatto che quando sarà finito tutto tornerà a fare ciò che prima faceva. Il desiderio più grande nei bambini di scuola primaria sembra converga in una voglia di mettere da parte un periodo difficile, e in pochi sono comparsi cambiamenti importanti.

- Non sono molti i disegni che nella narrazione del durante rimarkano il cambiamento emotivo, importante per un maestro. In questo caso si avverte la tensione provocata dall'isolamento attraverso la modificazione del tratto che diventa incerto, la perdita di ricchezza dei particolari che si fanno più rari ma emergono in primo piano, fino ad un drastico cambiamento d'uso dei colori. Questi rari casi hanno interrogato il team sul da farsi didattico: un apprendimento forte si può trasformare in crescita e non in regressione? Quale supporto compensativo dovrà mettere in atto il team docente? Questi pochi casi per la loro intrinseca difficoltà, sebbene siano stati discussi, sono stati riservati ad un dibattito più approfondito che speriamo possa riemergere dalle conclusioni della ricerca in atto.

Tutte le osservazioni sono state però utili all'esercizio di un team scolastico a prevenzione del possibile disagio emotivo. In conclusione, la domanda educativa che il team ha affrontato ma lasciato aperta è stata la seguente: dopo un evento critico, rientrando a scuola, quali cambiamenti saranno trasformativi dell'azione docente sia verso il bambino protagonista sia verso il gruppo classe?

Bibliografia

- Pianta R., *La relazione bambino – insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Koppitz E. M., *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*, 1968.
- Luquet G. H., *Le Dessins enfantin*, F. Alcan, Paris 1927

Daniela Grazioli^{*}

I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative

Parole chiave: Emergenza Pandemica, Contesto, Vision, Sinergie, Patti Territoriali

Come si pone un Dirigente Scolastico dentro un sistema prevalentemente composto da problemi, emergenze, urgenze di cui non ha una perfetta conoscenza e che non attengono allo specifico educativo? Che ruolo far vivere alla scuola dentro l'istanza sanitaria e interpretare la pandemia come un "incidente critico" di processo da cui trarre chiari insegnamenti per ripensarsi dentro una visione organizzativa scolastica volta a trovare nuove soluzioni? Come dimostrare resilienza, se non attraverso scelte organizzative e gestionali che aprano a prospettive innovative per il presente e replicabili nel futuro nel mondo della scuola? A queste sfide l'I.C. Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda ha provato a rispondere, percorrendo nuove soluzioni sul piano dell'organizzazione interna e individuando un completamento all'esterno con risorse presenti nei tre territori a cui appartiene, attraverso la stipula di tre Patti Territoriali con le Amministrazioni Comunali e con le Associazioni Locali.

Keywords: *Pandemic Emergency, Context, Vision, Synergies, Territorial Pacts*

How can a school manager face problems and emergencies in an unknown context, specifically related to the educational field? What role should the school play within the pandemic instances and which interpretation could draw to new solutions, beyond the imposed critical issues? Which organizational set-up and management choices could show resilience and lead to new perspectives facing future for education? Jerome Bruner Institute in Fara Gera d'Adda has tried to undertake the challenges, pursuing new solutions in terms of organization in and outside the school, creating a net within the three territories through the Territorial Pacts with the Municipalities and the Local Associations.

1. L'emergenza pandemica

In data 23 febbraio 2020, ore 20.00 il Presidente del Consiglio, Giuseppe Conte, si pronuncia in merito alla decisione di sospendere le attività didattiche in alcune regioni del territorio nazionale, a causa della pandemia determinata dal virus Sars Covid-2. Ciò ha consentito di gestire questa eccezionale emergenza globale e locale mantenendo gli uffici aperti delle scuole interessate¹.

^{*} Dirigente Scolastico IC Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda.

¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium Edizioni, Roma 2020.

Il DPCM² 23 febbraio 2020, così approvato, e le relative disposizioni applicative prevedono la sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado per 14 giorni, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza; la sospensione di viaggi di istruzione in Italia o all' estero organizzati dalle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione; consente la possibilità di attivare lo *smart working*. È evidente che i contenuti del decreto hanno determinato un forte impatto sulle routine organizzative scolastiche, amministrative e familiari, aumentandone il grado di complessità.

Ha determinato l'inizio di un periodo emergenziale, avviato nell' a.s. 19-20 e non ancora concluso, caratterizzato dall'intreccio di fatti drammatici personali e sociali, a cui la scuola ha fatto fronte cercando nuove strategie gestionali a fronte di una situazione non nota. In tale contesto, non era tracciato nessun circuito di cui valutare in anticipo il rischio e il pericolo, non c'era nessuna mappa da seguire come guida.

Ogni Dirigente Scolastico ha agito in questo contesto magmatico, in cui operare velocemente delle scelte finalizzate al contenimento del contagio, ma sempre orientate verso il mantenimento di standard di apprendimento accettabili.

Questa riflessione sull'utilizzo dei Patti di Territorio ha un duplice scopo: quello primario di riflettere su di essi quali strumenti gestionali e un altro conseguente che consente all'istituzione di narrare queste decisioni, storicizzando quanto messo in atto nell'organizzazione scolastica.

2. L'analisi del contesto e dei contesti

Quale "ambiente", quale "ecosistema" considerare come contesto da analizzare in questa situazione emergenziale?

In genere gli istituti comprensivi sono costituiti da più sedi e da più scuole di diverso ordine e grado; talvolta insistono su territori che si collocano in zone periferiche e decentrate, con un contesto residenziale caratterizzato da un considerevole percentuale di immigrazione e di passaggio. Non sempre l'interlocutore Locale è unico, ma è costituito da più Amministrazioni Comunali. Il contesto produttivo presenta delle caratteristiche peculiari che spazia dal settore primario al settore terziario avanzato³.

² DPCM 23 FEBBRAIO 2020, *Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020*, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, art.1 comma d.

³ Agasisti T., *Management educativo alla prova, Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza COVID - 19*, Ed. Guerini NEXT, 2020, pp.45-46, 129-130, 205-208.

La crisi economica che ha investito le famiglie dal 2013 ha determinato la perdita di una capillare solidità economica, così come riscontrato in alcune situazioni tra gli alunni provenienti da ceti differenti. Anche i vincoli sociali registrano un'emergente fragilità familiare che spesso sposta il problema relazionale interno alla famiglia, su un piano di soluzione organizzativo, con richieste sempre più individualistiche dei servizi scolastici⁴.

Oltre a questi vincoli, negli istituti comprensivi, possono presentarsi anche altri elementi che ne determinano il contesto di azione: la qualità delle sedi scolastiche, la loro raggiungibilità, la posizione centrale o decentrata, l'intervento di supporto delle amministrazioni locali per l'edilizia scolastica e per i piani di diritto allo studio, la vicinanza con l'associazionismo locale, l'indispensabile necessario processo di comunicazione e di identificazione in un unico istituto, l'adeguamento della documentazione inerente alla sicurezza che comporta un notevole investimento economico e gestionale.

Questa analisi dettagliata del contesto, che ogni scuola può estrapolare dal RAV di istituto, articolata in vincoli e opportunità, è esaustiva dello sfondo di cui deve tenere conto il Dirigente Scolastico per individuare una strategia gestionale vincente a fronte di un evento emergenziale imprevedibile? ⁵

Probabilmente no, non è sufficiente, anche se deve essere acquisita come prerequisito cognitivo; occorre assumere una visione sistemica con il contesto, a cui si dovrà sempre più porre attenzione non solo per analizzare i bisogni, ma anche per ingaggiare delle interlocuzioni interistituzionali in cui valutare le effettive risorse e possibilità.

In questa prospettiva il contesto non è solo quello geografico o sociale, del quale si analizzano i bisogni dell'utenza, ma è anche quello interattivo, quello che potenzialmente ha delle risorse da investire in sinergia con la scuola, in una visione che supera la richiesta individuale del "fruitore" di servizi.

Come Dirigente Scolastico ho potuto constatare che a fronte di questa pandemia le categorie usuali in cui si circoscrive il rapporto "utente-servizio scolastico" sono risultate inadeguate, perché la diffusione pandemica e le misure di contenimento hanno messo in rilievo

⁴ Pizzo A., *La scuola autonoma. Organizzazioni complesse e legami deboli*, 2016.

Kaneklin C., Scaratti G., (Eds.) *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, collana "Individuo gruppo organizzazione", Raffaello Cortina, Milano 1998.

⁵ A.A.V.V., *Le scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna 2011.

Aiello A.M., *La valutazione tra controllo e accountability: una sperimentazione a Trento*, "Scuola democratica", 2012, pp. 117-127.

Paletta A., Boraglia C., Boracchi C., Piccolo L., *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Bruno Mondadori, Milano 2011. Montalbetti K., Lisimberti C., *Valutazione e governance della scuola: legami deboli e nuovi scenari*, 2015, pp. 131-148.

l'imprescindibilità delle reciproche interazioni sia sul piano relazionale che organizzativo⁶.

Hanno trovato, invece, pieno spazio di attuazione il principio di sussidiarietà, (esplicitamente costituzionalizzata nel 2001 - art. 118 Cost., come introdotto con la l. cost. n. 3/2001), la didattica laboratoriale che ha trasformato necessariamente lo spazio esterno alla scuola in laboratorio scientifico e sociale, compensando la Didattica integrata che ha dimostrato le sue potenzialità strumentali, ma non esaustive del processo di insegnamento-apprendimento⁷.

Si è messa in atto una realistica apertura ai contesti non formali dell'apprendimento, già anticipati da Jacques Delhors nel Libro Bianco del 2010 della "Commissione Europea per l'istruzione", rivolgendo lo sguardo anche per la scuola primaria e secondaria di I grado sul processo di valutazione delle competenze e degli apprendimenti in contesti non istituzionali, come già presente per i PCTO della scuola secondaria di II grado⁸.

3. La vision del Dirigente Scolastico

La prospettiva costruttivista, attinta dalla riflessione teorica di J. Bruner⁹, individua la sede della conoscenza non esclusivamente nella mente del singolo individuo, ma anche nell'interazione con l'ambiente culturale e sociale; tale impostazione ha trainato la visione gestionale del dirigente scolastico secondo cui anche l'organizzazione scolastica si articola secondo processo di costruzione di significati negoziati nel contesto interno ed esterno alla scuola; ad essa si può affiancare la teoria dei legami deboli nelle organizzazioni di cui è intessuto il contesto relazionale scolastico, grazie alla quale l'I.C. già nell' a.s. 18-19 aveva anticipato dei contatti con le associazioni presenti sul territorio e con le Amministrazioni Locali. Ciò ha dato vita ad alcune collaborazioni che nel momento della pandemia avevano già costituito la trama del tessuto sociale che ha agito

⁶ Allison-Napolitano, E., *Bounce Forward. The Extraordinary Resilience of Leadership*, Corwin, Thousand Oaks (CA) 2014.

Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma 2008.

⁷ Castoldi M., *Leadership per l'apprendimento. Presidiare i luoghi della didattica*, "Rivista dell'istruzione", 1.2, 2010, pp. 187-196.

⁸ Campione V., Bassanini F., (Eds.), *L'istruzione come bene comune, Idee per la scuola di domani*, Astrid, Passigli Editore, Roma 2011.

Martini A., Previtali D., (Eds.), *Leadership per l'apprendimento. Come il dirigente sviluppa il valore aggiunto della propria scuola*, Quaderno n. 3, CFI, Rovereto 2011.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

Viganò R., Previtali D., *Formazione e innovazione. Il Master in Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

⁹ Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, London 1984, p.23.

da contenimento per ammortizzare l'impatto devastante della pandemia¹⁰.

La trama delle relazioni e l'ordito della visione gestionale consentono la narrazione di questa storia dell'organizzazione; infatti, se c'è sedimentazione di questa esperienza, potrà esserci anche la trasferibilità di quanto appreso.

L'ordito della visione gestionale ha considerato elementi organizzativi interni ripensati per garantire il maggior livello di sicurezza al personale e agli alunni dei tre ordini di scuola ed esterni che hanno svolto un ruolo di compensazione nei termini di attività facoltative con copertura settimanale. Questa organizzazione è stata orientata verso il mantenimento delle condizioni di apprendimento per gli alunni, conciliando istanze sociali, sanitarie, educative, formative, economiche normative. Si è così costruita una articolazione di attività scolastiche ed integrative che hanno ingaggiato gli alunni sul piano di realtà, molto ben espresso dal silenzio interlocutorio degli alunni nei primi giorni di maggio del rientro scolastico dopo il *lockdown*. I ragazzi hanno impattato con il dato di realtà determinati dalle proprie paure, dall'isolamento, dal dolore per la perdita dei propri cari, dall'incertezza della situazione pandemica e infine anche con dalla perdita di sicurezza causata dai cambiamenti forzati delle *routines* scolastiche.

Il 23 febbraio 2020 i Dirigenti Scolastici non avevano tracciato il percorso del proprio circuito, ma quello che ogni DS ha intuito e adattato, potrebbe essere validato e mantenuto per anticipare altri quadri di emergenza.

Quali contesti sociali e scolastici hanno vinto la sfida? Quelli in cui i rappresentanti istituzionali per tradurre i modelli organizzativi in tipologia di attività.

In questo senso allora, l'analisi del contesto non ha tenuto conto solo dei dati materiali, ma anche di quelli valoriali, comunicativi, relazionali dentro e fuori la scuola¹¹.

¹⁰ Cerini G., (Ed.), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Rimini 2015.

Serpieri R., *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano 2012.

¹¹ Arnone A., Lelli L., Summa I., *La funzione educativa del dirigente scolastico tra norma e organizzazione*, Euroedizioni, Torino 2015.

Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, ed. Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Domenici G., Moretti G., *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore, Roma, 2011.

Grogan M. (ed.), *Educational Leadership. The Jossey-Bass reader*, John Wiley and Sons, San Francisco CA 2013, (3 ed) pp. 372-392.

Spillane J., *The practice of leading and managing teaching in educational organizations*, in *Educational Research and Innovation*, OECD, 2013, pp. 59-82.

4. Le sinergie di risorse

Acquisita questa impostazione del contesto l'intervento del Dirigente Scolastico è stato quello di predisporre la scansione temporale per l'attuazione del nuovo modello organizzativo interno, qui di seguito sintetizzata:

	PATTI TERRITORIALI			
I.C. "J. Bruner" - Fara Gera D'Adda	Data di inizio progetto:	01/04/2020		
Responsabile del progetto: DIRIGENTE SCOLASTICO				
Descrizione attività cardine	Assegnata a	Avanzamento	Inizio	Numero di giorni
Attività preparatoria e d'accompagnamento				
Formulazione ipotesi organizzativa a.s. 2020/2021	D.S.	100%	01/04/2020	30
Sopralluoghi in 8 scuole del territorio	D.S. + R.S.P.P. + A.C.	100%	01/05/2020	45
Convocazioni Associazioni per raccolta disponibilità copertura n. 3 pomeriggi	D.S. + R.S.P.P. + A.C. + ASSOCIAZIONI	100%	01/08/2020	15
Incontro con n. 3 Amministrazioni Comunali	D.S. + R.S.P.P. + SINDACI	100%	22/05/2020	20
Delibera del Consiglio di Istituto	D.S. + C.I.	100%	30/06/2020	1

Adeguamento Richieste Piani Diritti allo Studio	D.S. + UFF. SEGRETERIA	100%	09/07/2020	3
Attività operative				
Traslochi e adeguamento strutture per distanziamento	COLL. SCOLASTICI + ENTI	100%	01/08/2020	50
Predisposizioni aule con interventi straordinari di edilizia scolastica	COLL. SCOLASTICI + ENTI	100%	01/08/2020	50
Avvio attività in presenza	DOCENTI	100%	12/09/2020	200
Avvio attività pomeridiane scolastiche ed extra scolastiche	DOCENTI + ENTI	100%	28/09/2020	90
Attività amministrativa				
Ratifica Patti di Territorio e Convenzioni dei tre Comuni	D.S. + SEGRTERIA + SINDACI	100%	01/10/2020	31
Riprogettazione a.s. 2021/2022				
Formulazione ipotesi organizzativa a.s. 2021/2022	D.S. + R.S.P.P.	100%	01/04/2021	50

5. I Patti di Territorio

Nella specifica realtà dell'Istituto Comprensivo di Fara Gera d'Adda si è reso necessario sottoscrivere tre Patti di territorio e aggiornare contemporaneamente tre convenzioni con i Comuni interlocutori, al fine di formalizzare un modello organizzativo che ha articolato l'orario settimanale su cinque giorni in parte coperti dall'orario scolastico e in parte da attività integrative gestite dalle Amministrazioni Comunali o da Associazioni locali¹².

Ciò ha trovato il fondamento normativo nel "Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le

¹² Falanga M., *Reti, accordi di programma, consorzi delle istituzioni scolastiche*, La Scuola Editrice, Brescia 2003.

Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020-2021" che aveva previsto, tra le misure per far fronte all'emergenza pandemica, in vista della riapertura in sicurezza dell'anno scolastico in corso, della possibilità per le singole comunità di dare vita a "Patti territoriali per l'educazione".

Volendo approfondire le coordinate storiche dei "Patti territoriali e di comunità", possiamo asserire con certezza che "dal punto di vista giuridico sono intese libere, sottoscritte fra Amministrazioni pubbliche e cittadini, singoli o associati, per promuovere collaborazioni tese al soddisfacimento di interessi generali, in particolare la tutela di "beni comuni urbani", quali spazi e/o servizi appartenenti alla comunità e di cui essa beneficia" (USR Piemonte).

Dal punto di vista normativo però questo Documento è nato con alle spalle una rete normativa, come di seguito delineata dall'ispettrice Maria Rosaria Roberti, USR Piemonte¹³:

"Per la **COSTITUZIONE**, i "Patti territoriali e di comunità" sono espressione del principio solidaristico su cui si fonda l'ordinamento democratico della Repubblica. Esso è rinvenibile, in particolare, nei seguenti articoli della Carta Costituzionale:

Articolo 2 La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Articolo 43 Ai fini di utilità generale la legge può riservare originariamente o trasferire, mediante espropriazione e salvo indennizzo, allo Stato, ad enti pubblici o a comunità di lavoratori o di utenti determinate imprese o categorie di imprese, che si riferiscano a servizi pubblici essenziali o a fonti di energia o a situazione di monopolio ed abbiano carattere di preminente interesse generale.

Articolo 117, comma 3 Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Articolo 118 Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.

¹³ Roberti M.R., *I Patti Territoriali e di Comunità. Guida pratica*, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, a.s. 2019-2020.

Ma con riferimento specifico alle finalità della scuola, enunciate dagli articoli 33 e 34, possiamo ricondurre il fondamento dei Patti all'articolo 3, comma 2, che consacra il principio di eguaglianza sostanziale e considera le comunità educanti quali strumenti attraverso cui la Repubblica persegue il compito di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Si pensi, ad esempio, al contrasto alla povertà educativa e a tutte le condizioni familiari, culturali, economiche e sociali che di fatto limitano il pieno esercizio del diritto all'istruzione.

L.59/97 e DPR 275/99: Legge e regolamento sull'autonomia scolastica¹⁴

L'autonomia scolastica è stata istituita nel nostro ordinamento dalla legge n. 59/97, poi regolata dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275/99 e, successivamente, come ricordato sopra, in sede di riforma dell'assetto costituzionale delle attribuzioni dello Stato e delle Regioni, recepita dall'articolo 117 della Carta costituzionale come principio cardine del sistema di istruzione e limite alla competenza concorrente regionale in tale materia. La fonte regolamentare offre diversi ancoraggi ai Patti territoriali e di comunità, a partire dalla stessa definizione di autonomia come garanzia di pluralismo culturale, che si concretizza nella progettazione e realizzazione di interventi educativi, in forte raccordo con il territorio in cui la scuola opera. E il riferimento a quest'ultima dimensione, costantemente presente nella disciplina dei principali strumenti in cui si esplica l'autonomia scolastica, evoca immediatamente il concetto di educazione come bene comune della comunità che vive in un determinato territorio e di cui la stessa si prende cura.

Di seguito, alcuni dei principali riferimenti normativi:

DPR 275/99 Art. 3, commi 2 e 4. Il Piano dell'offerta formativa (...) riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. (...); Il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli

¹⁴ MIUR, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 *Istituzioni scolastiche nel quadro dell'autonomia*. MIUR, Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

DPR 275/99 Art. 4, commi 1, 3 e 4. Autonomia didattica Le istituzioni scolastiche, (...) riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo; Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati (...) percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera attuazione di intese e accordi internazionali; (...) le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli enti locali in materia di interventi integrati (...).

DPR 275/99 Art. 7, commi 8, 9 e 10. Le scuole (...) possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi; (...) le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale (...); Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo.

DPR 275/99 Art. 9 Comma 3. Le istituzioni scolastiche possono promuovere e aderire a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale, anche per la realizzazione di specifici progetti. Il germe dei Patti territoriali e di comunità, quindi, era già contenuto nel regolamento dell'Autonomia scolastica, anzi potremmo affermare che oggi (come ieri), gli stessi rappresentino (rectius, rappresentassero) lo strumento principe per concretizzare i due cardini del principio autonomistico: “l'ampliamento dell'offerta formativa” e la “scuola aperta alla società civile”. Tutte le componenti di una comunità, a partire naturalmente dalla scuola e dalle altre centrali educative, devono concorrere e contribuire alla crescita delle nuove generazioni, formarle alla cittadinanza attiva e orientarle nei loro progetti di vita, partecipando alla co-costruzione di questo fondamentale bene comune che chiamiamo

istruzione. Ecco, questo in sintesi era il programma dell'autonomia scolastica.

D.lgs. n. 165/2001 L'ordinamento del lavoro pubblico e la figura del dirigente scolastico

L'autonomia ha un altro suo cardine nella figura del dirigente scolastico, che non è soltanto il vertice dell'organizzazione e il responsabile del servizio scolastico, ai sensi dell'articolo 25 del decreto legislativo n. 165/2001, ma qualcosa di più di quanto esplicitato nella norma generale, perché è colui chiamato a fare sintesi tra domanda e offerta formativa del territorio e a tradurla in azione educativa. Questa capacità manageriale e di leadership è determinante per l'engagement necessario alla costruzione dei Patti territoriali, come si può evincere dalla stessa formulazione letterale scelta dal legislatore per descriverne il profilo, che identifica il dirigente scolastico "come il promotore degli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi in collaborazione con le risorse culturali e economiche del territorio" (art. 25, comma 3, cit.).

L.107/2015 La riforma scolastica del 2015

Nella "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", attuata con la legge n. 107/2015, diverse parti del provvedimento richiamano, rafforzandoli, i riferimenti ai Patti di comunità già contenuti nel Regolamento del '99, richiedendo alle scuole una attenzione particolare alla costruzione di rapporti/alleanze sul territorio, alla necessità di aprirsi allo stesso e di rivisitare il curriculum scolastico in un'ottica di sempre maggiore cooperazione tra tutte le sue componenti (famiglie, istituzioni, enti culturali, imprese, privato sociale, ecc.).

D.lgs. 104/ 14 agosto 2020 "Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia"

La locuzione "patti di comunità" fa il suo ingresso ufficiale nella legislazione di emergenza con il decreto-legge 14 agosto 2020 n. 104, recante, convertito con modificazioni dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126, che prevede per il finanziamento degli stessi uno specifico stanziamento:

Art. 32, comma 3 – Misure per l'edilizia scolastica, per i patti di comunità e per l'adeguamento dell'attività didattica per l'anno scolastico 2020-2021

«Quota parte dell'incremento di cui al comma 1, pari a 32 milioni di euro nell'anno 2020 e a 48 milioni di euro nell'anno 2021, è destinata: (...) b) alla assegnazione di risorse agli uffici scolastici regionali per il sostegno finanziario ai patti di comunità. Per la predetta finalità, nel corso dell'anno scolastico 2020/2021, le istituzioni scolastiche stipulano accordi con gli enti locali contestualmente a specifici patti di comunità, di collaborazione, anche con le istituzioni culturali, sportive e del terzo settore, o ai piani di zona, opportunamente integrati, di cui all'articolo 19 della legge 8 novembre 2000, n. 328, al fine di ampliare la permanenza a scuola degli allievi, alternando attività didattica ad attività ludico-ricreativa, di approfondimento culturale, artistico, coreutico, musicale e motorio-sportivo, in attuazione di quanto disposto dall'articolo 1, comma 7, della legge 13 luglio 2015, n. 107. (...)».

Lo stanziamento per il sostegno ai Patti disposto dalla norma sopra richiamata è stato quantificato e ripartito dal Ministero dell'istruzione – Direzione generale per le risorse umane e finanziarie, con due successivi decreti direttoriali, n. 1725 del 23/11/2020 e n. 168 del 12/02/2020, che hanno assegnato agli UU.SS.RR., rispettivamente, 3 e 7 milioni di euro.

I Patti di territorio: un esempio attuato tra istituzione scolastica e amministrazione comunale

Successivamente alla presentazione del quadro normativo, si riporta a titolo esemplificativo, la formalizzazione di un Patto territoriale concordato tra la scuola e un'amministrazione comunale. Si precisa che per ogni Amministrazione è stato individuato un adattamento specifico del patto al contesto che ha previsto un finanziamento di 1000 euro per Comune, distribuendo equamente la risorsa complessiva di 3000 euro erogata dallo Stato.

Premessa

Il presente Patto Intercomunale nasce da un'esigenza concreta, in seguito alla pandemia da Covid-19 che ha determinato la dichiarazione dello stato di emergenza a partire dal 22 febbraio 2020 fino al 31 luglio 2020 con possibile proroga fino a sei mesi. Ciò ha comportato un lungo periodo di sospensione delle attività didattiche in presenza, a favore della didattica a distanza fino al termine delle lezioni per l' a. s. 2019-20.

In seguito alle indicazioni ministeriali contenute nel Piano Scuola emanato nel giugno 2020, l'Istituto Comprensivo Jerome Bruner ha adeguato la propria organizzazione, avviandola già a partire da maggio 2020, secondo i parametri di distanziamento per la messa in sicurezza degli alunni e del personale scolastico. Ciò ha comportato la necessaria riorganizzazione degli spazi, la redistribuzione del personale e la rimodulazione dell'orario in vista dell' a.s. 2020-21.

L'ipotesi è stata predisposta dal Dirigente Scolastico dopo aver preso atto delle indicazioni normative nazionali espresse nel "Piano Scuola 2020-21" e in seguito ai sopralluoghi effettuati da mese di maggio con la RSPP di Istituto per quantificare la distribuzione degli alunni negli spazi scolastici e la conseguente durata dell'unità oraria.

Dal calcolo di questi tre elementi (numero alunni – rispetto distanziamento sociale- numero spazi) e con le risorse in organico si è potuto prevedere la copertura dell'orario per l'attività didattica includendo il tempo per il consumo di un lunch- box o di un pasto portato da casa, obbligatorio per gli alunni iscritti alla Scuola Primaria. Risulta evidente che lo scenario che si è delineato a partire da settembre non è lo stesso che abbiamo lasciato a febbraio 2020 prima del *lockdown*. Questo è lo sforzo maggiore che ci viene richiesto di fare dall'attuale situazione in quanto, se ci avviciniamo al servizio scolastico immaginando di ritrovare l'organizzazione ordinaria ne rimarremo certamente delusi in quanto siamo ancora dentro il periodo di emergenza sanitaria che implica una revisione dei modelli organizzativi comprensivi di quelli scolastici.

Sicuramente ognuno di noi potrebbe apprezzare lo sforzo gestionale di aver predisposto un'organizzazione per l'accoglienza e per la formazione di circa 1400 studenti in otto plessi, ma indubbiamente ne rileverà, a partire dalla scrivente, i limiti.

Il vantaggio però di questo modello è che la comunicazione in anticipo sui tempi dovrebbe consentire una riorganizzazione anche familiare e il fatto che si presenti flessibile consenta un ampliamento di copertura oraria nel caso fossero erogate risorse aggiuntive o attivati Patti di Comunità con le associazioni territoriali. In questo caso, pertanto sarà oggetto di un'eventuale revisione per settembre.

Le risorse così ridistribuite consentono il funzionamento del servizio scolastico ordinario in orario antimeridiano.

Considerando che le effettive esigenze della maggioranza delle famiglie degli alunni dei tre territori non si esauriscono con l'organizzazione di un servizio scolastico esclusivamente al mattino si ritiene opportuno individuare altre soluzioni per coprire una parte dell'orario pomeridiano.

È per questo che o che si rende necessario concordare con le Amministrazioni Locali e le associazioni presenti sul territorio il presente Patto Territoriale specificando finalità, obiettivi, compiti, gestione degli spazi e del personale dei rispettivi attori.

PARTE PRIMA

Istituto Comprensivo

L'Istituto Comprensivo intende continuare la propria progettazione in rete con il territorio, credendo in un sistema formativo integrato secondo il principio della sussidiarietà, infatti l'Istituto Comprensivo ha avviato nell'a. s. 2018-2019 una mappatura dei servizi presenti nei territori di pertinenza.

Avendo individuato forti bisogni educativi che richiedono riferimenti importanti anche nell'extra scuola per i nostri bambini e le nostre bambine, i nostri ragazzi e le nostre ragazze, si ritiene che il Patto di Territorio sia uno strumento per costruire alleanze educative, per condividere scelte pedagogiche, per rendere operative attività di progettazione e organizzazione sull'extra scuola.

In un periodo in cui la frammentazione sociale non facilita la crescita dei nostri bambini e giovani, è fondamentale porre riferimenti adulti che accompagnino e indichino possibili percorsi.

Pur avendo l'Istituzione Scolastica e le Associazioni Territoriali la propria autonomia, si riconosce che solo attraverso percorsi comuni, simili, integrati (anche attraverso accordi con altre associazioni o enti, pur nel rispetto delle finalità previste dal presente Patto) si contribuisce all'educazione, alla formazione civile, alla partecipazione sociale, alla crescita della persona intera.

È innegabile che questo specifico Patto Territoriale va letto avendo come sfondo la situazione contingente e i possibili sviluppi dell'emergenza pandemica ma il lavoro di mappatura delle associazioni svolto nel precedente anno scolastico 18-19 ha creato i presupposti per aprire o consolidare le collaborazioni con gli Enti Locali e le Associazioni.

Comune

Il Comune riconosce, sulla base dei principi ispiratori che fanno riferimento alla sussidiarietà, alla cooperazione, alla partecipazione e al concorso per la costituzione di un sistema integrato a favore dell'area giovanile, la funzione educativa e sociale svolta dall'Istituto Comprensivo e dalle Associazioni Territoriali, che, in stretto rapporto con le famiglie e con la scuola, costituiscono dei soggetti sociali ed educativi della comunità locale per la promozione, l'accompagnamento ed il supporto alla crescita armonica dei minori, adolescenti e giovani, che vi accedono spontaneamente.

Comune; Cooperativa; Associazione

Il Comune e le Associazioni sottoindicate offrono il proprio contributo educativo e di servizio a favore dei minori che con il tempo ha assunto un ruolo sempre più indispensabile per le famiglie e di supporto/sviluppo delle attività previste in forma ordinaria nell'istituzione scolastica.

PARTE SECONDA**Protocollo d'intesa**

Il Protocollo d'intesa ha lo scopo di regolare la collaborazione e il coordinamento tra l'Istituto Comprensivo Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda e l'Amministrazione Comunale di Canonica d'Adda e i seguenti Enti/ Associazioni territoriali individuate con apposito bando per la gestione di ampliamento dell'O.F. per attività extrascolastiche.

Cooperativa /Associazione

Il presente Protocollo ha validità per l'anno scolastico 20-21 e si intende rinnovato fino alla cessazione dello stato di emergenza, fatte salve variazioni relative agli enti firmatari relative a cambiamenti da essi proposti o all'integrazione di altre associazioni.

Finalità

Le organizzazioni contraenti dichiarano di perseguire le seguenti finalità comuni:

- Creare un sistema di procedure condivise tra scuola e tempo extrascolastico nella convinzione che l'investimento educativo risulti basilare per la crescita e la formazione del cittadino;
- Integrare e potenziare gli interventi a favore dei minori in condizione di svantaggio scolastico, sociale e familiare;
- Organizzare l'offerta educativa territoriale;
- Prevedere un sistema di crediti formativi determinati dalla certificazione di competenze di cittadinanza attiva per l'a.s. 2020-21 (allegato A Educazione Civica al Piano Scuola 20-21).

Le finalità di questo sistema integrato sono condivise con l'I.C. i Comuni e le Associazioni individuate.

Obiettivi

- a) relativamente alle famiglie, ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze:
- Costituire possibile riferimento per le famiglie per accogliere i loro bisogni, orientare verso enti o servizi qualora necessario;
 - Rappresentare credibile riferimento per i bambini e i ragazzi rispetto a bisogni, richieste, opportunità, urgenze;
 - Accompagnare i ragazzi dalla preadolescenza all'adolescenza cercando di prevenire situazioni di disagio giovanile;
 - Sostenere scolasticamente i bambini in situazione di svantaggio socioculturale;
 - Garantire la parziale copertura pomeridiana;
 - Usufruire facoltativamente del servizio.
- b) relativamente alla formazione:
- Promuovere la crescita e il benessere affettivo, relazionale, culturale, sociale;
 - Favorire la costruzione dell'autonomia personale e della dimensione della responsabilità;
 - Favorire l'aggregazione e la socializzazione nel gruppo dei pari e con compagni di età diverse;
 - Promuovere il senso di appartenenza alla comunità locale, sociale, umana pur nel rispetto delle diverse identità culturali e religiose;
 - Incentivare la partecipazione, l'iniziativa, la collaborazione;

- Favorire l'incontro con l'altro nel rispetto e nell'accoglienza di ogni diversità;

c) relativamente alla crescita nell'apprendimento:

- Contribuire a prevenire la dispersione scolastica;
- Sostenere la creazione di un sapere anche cooperativo;
- Organizzare percorsi per facilitare e personalizzare l'apprendimento;
- Potenziare la motivazione allo studio;
- Valorizzare le potenzialità e le competenze personali, apprezzare il progresso personale o di gruppo;
- Facilitare lo studio individuale, indirizzare nell'esecuzione di compiti;
- Favorire modalità cooperative di studio e di lavoro;
- Accompagnare i ragazzi nel passaggio tra gli ordini di scuola.
- Certificare le competenze di cittadinanza attiva in concorso con le attività svolte a scuola.

Destinatari

Gli alunni residenti e frequentanti le scuole ubicate nel Comune di Canonica d'Adda dell'Istituto Comprensivo medesimo. Gli Enti sottoscrittori e le Associazioni firmatarie organizzano attività aggregative, di supporto ai compiti, di incontro in base alle proprie risorse, referenti, spazi per bambini e ragazzi tra i 3 e i 13 anni seguiti da volontari (giovani e/o adulti) o da personale educativo proprio specificatamente individuato.

Impegni delle Parti

L'Istituto Comprensivo Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda si impegna a:

- Predisporre il presente Patto di Comunità Territoriale;
- Garantire i collegamenti e le informazioni necessarie per favorire una migliore attuazione degli interventi;
- Garantire la corretta applicazione del presente protocollo d'intesa attraverso la partecipazione ai momenti di verifica periodica concordati all'occorrenza;
- Pubblicizzare le iniziative delle associazioni coinvolte;

- Comunicare gli elenchi dei gruppi-classe per contenere la diffusione del virus, se richiesti per fini istituzionali;
- Comunicare quotidianamente alla ditta appaltatrice del servizio mensa il numero dei bambini che usufruiscono del pasto nei giorni delle attività integrative, martedì e venerdì;
- Includere nella certificazione delle competenze il tempo e l'attività frequentata dagli alunni iscritti alle attività extrascolastiche;
- Mettere a disposizione il locale ex-refettorio, con bagni annessi e l'aula di sostegno al piano terra.

Il Comune si impegna a:

- Sostenere il costo delle figure educative previste e a tenere monitorato l'andamento economico – finanziario del progetto per l'incremento di 3 ore pomeridiane alla Scuola Primaria nelle giornate di martedì e venerdì in base all'orario programmato di uscita. Alla scuola secondaria con la copertura dal lunedì al venerdì dalle 14.00 alle 17.00, presso i locali della stessa scuola.
- Garantire i collegamenti e le informazioni necessarie per favorire una migliore attuazione degli interventi;
- Garantire la corretta applicazione del presente protocollo d'intesa attraverso la partecipazione ai momenti di verifica periodica concordati;
- Verificare l'adeguata copertura assicurativa del personale; provvedere alla pulizia dei locali in collaborazione con gli operatori comunali.

La Cooperativa, con legale rappresentante, l'Associazione, l'Ente Comunale ognuno esclusivamente per le funzioni tra le seguenti volte si impegnano a:

- Garantire la corretta applicazione del presente protocollo d'intesa attraverso la partecipazione ai momenti di verifica periodica concordati;
- Garantire i collegamenti e le informazioni necessarie per favorire una migliore attuazione degli interventi;
- verificare l'adeguata copertura assicurativa dei minori e dei volontari;
- Comunicare i dati sull'effettiva presenza e comunicarle al termine delle attività alla scuola

- Provvedere alle pulizie dopo il proprio intervento in collaborazione

Modalità operative

La copertura assicurativa per attività sarà garantita attraverso agenzie individuate dallo stesso Ente/Associazione.

Iscrizioni

Il servizio di copertura in orario pomeridiano sarà attivato indicativamente dall'entrata in vigore dell'orario scolastico definitivo fino a conclusione dell'emergenza sanitaria, con esclusione dei giorni di sabato e domenica, con orario concordato con i soggetti sottoscrittori. Il Comune si attiverà per l'invio in modalità on line dei modelli delle iscrizioni.

Sedi

Le attività extrascolastiche per gli alunni della Scuola Primaria e Secondaria si svolgeranno presso la sede della stessa scuola rispettiva per gli alunni iscritti

Individuazione associazioni

L'istituzione scolastica e l'ente locale, ognuna per le proprie competenze, individuano con propria procedura interna l'Ente o l'associazione che gestirà le attività extrascolastiche.

Patti di Territorio: aspetti di riflessione

Il Patto territoriale si è rivelato essere una soluzione strumentale organizzativa finalizzata a formalizzare un accordo interistituzionale per garantire un servizio al territorio.

Ritenere che la sua finalità sia esclusivamente "funzionale", sembra riduttivo, infatti questa modalità operativa ha comportato un approccio più complesso tra le istituzioni, articolato in incontri con vari *stakeholders* presenti sul territorio, ha messo a confronto linguaggi utilizzati nelle diverse amministrazioni, ha favorito soluzioni di sistema volte a garantire il contenimento pandemico attestatosi al 3% su 1400 alunni,

l'organizzazione del servizio scolastico e familiare, il mantenimento dei livelli di apprendimento.

Le potenzialità dei Patti territoriali non si sono esaurite sul piano operativo, ma hanno svolto un'importante funzione di contenimento della dispersione sociale al di fuori della scuola, di ripensamento della funzione delle istituzioni, a partire dal ruolo giocato dal Dirigente Scolastico che oltre ad aver acquisito ulteriori responsabilità organizzative e amministrative, ha assunto una leadership per ingaggiare le realtà pubbliche e private presenti sul territorio che producono "offerta formativa" per farne una sintesi coerente sul piano educativo.

In questa prospettiva ne consegue una risposta coerente e coesa sia da parte delle componenti interne alla scuola sia da parte di quelle esterne finalizzata a costruire un contesto/comunità educante inclusive, con un significativo senso di appartenenza al proprio territorio. Il senso di smarrimento e di isolamento provocato dalla pandemia ha trovato un'adeguata risposta nei tre territori, perché gli adulti hanno cominciato a interrogarsi nella ricerca di soluzioni coerenti. Le comunità educanti hanno compiuto molti sforzi, con molteplici momenti di chiarimento per promuovere un'offerta educativa integrata. Questa offerta formativa estesa ha arricchito il curriculum scolastico di esperienze di apprendimento non formale e informale, strettamente connesse alla valutazione delle competenze che potrebbe avere un seguito analogo a quello della valutazione dei PCTO, già presenti nella scuola secondaria di II grado.

Il territorio si è attivato per divenire comunità educante e la scuola ne ha mantenuto il governo, come centro promotore intorno a cui si sono costruite le relazioni, i progetti, gli atti amministrativi; l'istituzione scolastica non ha svolto una funzione subalterna, ma direttiva, con una finalità altamente pubblica; ha rappresentato un riferimento sociale intorno a cui si sono coordinate relazioni e progettualità a tutela di beni immateriali quale l'istruzione e l'educazione, nonostante la pandemia.

Elementi di criticità

La spinta ideale ha certamente motivato l'utilizzo dei Patti di Comunità. Questa tensione traspare da numerosi interventi diffusi sul territorio. Uno per tutti il progetto "Fuoricentro: coltiviamo le periferie", sostenuto da Con i Bambini, le comunità educanti dell'Altopiano della Paganella, della Val di Fassa e della Valsugana e Tesino. Tra aprile 2019 e aprile 2021, in

Trentino, hanno realizzato un percorso corale di confronto riflessivo e di scrittura partecipata di un Manifesto e di una Carta delle comunità educanti¹⁵.

Questa effervescenza di progetti e di iniziative però non deve oscurare o annebbiare un approccio lucido, razionale e di metodo rispetto gli aspetti critici che questi progetti comportano.

La "comunità educante" a cui i Patti di Territorio aspirano, partono da contesti eterogenei per cultura familiare, provenienza, condizioni sociali; istanze organizzative familiari e istanze di *empowerment* di apprendimento dei propri figli.

Devono fare i conti con l'utilizzo di linguaggi diversi interistituzionali (scuola-ente locale) che richiedono numerosi incontri di chiarimento prima di raggiungere un'intesa che bilanci: le attese, il consenso sociale, la normativa sulla sicurezza, la progettualità educativa, il coordinamento delle attività.

Questi strumenti a cui si attribuisce una forte valenza educativa in quanto interpretano il territorio come spazio di apprendimento, attraverso il coordinamento del volontariato e dell'associazionismo, aprono una nuova prospettiva gestionale, non priva di elementi critici di riflessione.

Per comprendere a pieno questa organizzazione, merita un approfondimento la scelta del tempo scuola ovvero del tempo di frequenza degli alunni delle attività curricolari. Per esempio, per le scuole del primo ciclo, l'opzione "tempo pieno", ovvero 40 ore con doppio organico e due ore di servizio mensa obbligatorio, e l'opzione del "tempo prolungato", ovvero 37,30 ore di ore settimanali di cui 1,30 ore indicative di servizio mensa facoltativo, offrono una buona copertura del tempo scuola, assorbono già un grado molto elevato di istanze sociali e garantiscono una copertura in media dalle 7.30 alle 8 ore al giorno.

¹⁵ Il Manifesto delle comunità educanti del Tesino e Valsugana, dell'Altopiano della Paganella e della Val di Fassa è uno strumento di visibilizzazione e di elaborazione: presenta e mette in evidenza, in uno sguardo d'insieme, le idee, le questioni da considerare, i temi a cui prestare attenzione, i campi di intervento, le linee d'azione che possono venire sviluppate, gli strumenti e i protagonisti per attivare una comunità educante che si prenda cura delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi. Il Manifesto stabilisce che la comunità educante: 1) mette al centro infanzia e adolescenza; 2) promuove scuole aperte; 3) sostiene le famiglie protagoniste; 4) collabora con il territorio; 5) si prende cura dei beni comuni; 6) valorizza sport e associazionismo; 7) anima culture e tradizioni; 8) vive la natura; 9) connette progetti e iniziative, <https://www.secondowelfare.it/wp-content/uploads/2021/10/Coltivimo-il-cambiamento-Fuoricentro-Preview.pdf>.

Diversamente l'opzione di 24 ore per la scuola primaria garantirebbe la copertura solo antimeridiana; così come per la scuola secondaria 1 grado la scelta delle 30 ore. Va precisato che in genere l'utenza delle scuole che sceglie in prevalenza questo modello, non avanza la richiesta di copertura pomeridiana.

Premesso questo quadro di contesto, in quale varco si possono collocare i Patti di Territorio?

Per le scuole del primo ciclo, il tempo non coperto da attività scolastiche curricolari, potrebbe essere gestito attraverso i Patti di Comunità, in spazi scolastici e/o non scolastici.

Nel caso in cui tali attività si svolgano a scuola, si evidenziano i seguenti nodi critici che comportano un incremento dell'attività amministrativa e operativa scolastica:

- Predisposizione della progettazione a carico della scuola (art. 3, comma 1, DPR 275/99), in quanto attività extrascolastiche facenti parte del PTOF
- Inclusione nella copertura assicurativa della scuola;
- Individuazione funzioni miste per i collaboratori scolastici;
- Contrattazione incentivo per attività amministrative svolte dal personale di segreteria;
- Predisposizione del Documento di valutazione dei rischi con aggiornamento specifico;
- Predisposizione autorizzazione per accesso personale esterno
- Previsione di un finanziamento specifico per le attività extra scolastiche da parte degli Enti Locali o di altra fonte;
- Avviso di selezione per individuazione operatori per gestione e coordinamento delle attività;
- Rendicontazione e monitoraggio degli esiti da parte della scuola all'Ente erogatore del finanziamento.

Nel secondo caso, qualora le attività si svolgessero in spazi non scolastici, si evidenziano i seguenti snodi da attivare:

- Rilevazione della programmazione territoriale dell'offerta formativa (art. 3, comma 3, DPR 275/99);
- Predisposizione del Protocollo d'Intesa con gli enti/ associazioni, sottoscrittori per un raccordo organizzativo;
- Previsione di un finanziamento specifico per le attività extra scolastiche da parte degli Enti Locali o di altra fonte;

- Avviso di selezione per individuazione operatori per gestione attività da parte dell'ente locale;
- Rendicontazione e monitoraggio degli esiti interno all'ente;
- Incentivo potenziamento personale amministrativo dell'ente gestore.

Un altro aspetto fondamentale sui cui interrogarsi riguarda la tipologia di attività che potrebbero includere:

- Lo slittamento in orario extrascolastico dei progetti svolti in orario curricolare di attività non presenti nelle attività di insegnamento;
- La co-gestione da parte dell'ente locale e delle associazioni genitori/società sportive;
- La congruità del finanziamento con l'investimento organizzativo.

Quale aspetti critici per il dirigente scolastico nell'attivazione di questa strategia di gestione delle attività educative presenti sul territorio?

Si ritiene che il suo ruolo si debba giocare a livello interistituzionale nella stesura del Protocollo di Intesa con gli Enti Locali e che sia indispensabile l'individuazione di una figura che coordini operativamente le attività previste dai Patti di Territorio attingendo all'area del "privato-sociale".

Diversamente il rischio è che l'azione del Dirigente Scolastico venga catalizzato da una forza centripeta che de-centra la sua azione dalla gestione interna dell'istituzione scolastiche alla gestione delle attività esterne aumentando il grado di complessità dell'istituzione che dirige¹⁶.

Conclusioni e Prospettive

Il Dirigente scolastico ha utilizzato i Patti Territoriali come strumento gestionale-organizzativo e ha contribuito a costruire significato sociale, a ritessere, a riannodare una trama che per la complessità della società, acuita dalla pandemia, si è strappata; ne ha colto le relazioni dentro i gruppi, pur comprendendone i nessi per accertarsi delle condizioni di sostenibilità dell'azione progettuale per ottimizzarla progressivamente. Il Dirigente Scolastico in questo contesto circoscritto alle tre amministrazioni locali con i tre Patti di Territorio ha "tessuto" relazioni, discorsi, significati sempre aperti ad essere riformulati, pronti a cogliere ed ad innescare i cambiamenti di paradigma.

¹⁶ Diotaiuti P., Mancone S., Bellizzi F., Valente G., *The Principal at Risk: Stress and Organizing Mindfulness in the School Context*. Int. J. Environ. Res. Public Health 2020, 17, 6318. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176318>.

Quest'impostazione culturale di apertura ha permesso di affrontare gli inattesi imprevisti senza rischi di implosione per incapacità di adattamento personale ed istituzionale.

Valutati i doverosi aspetti critici descritti sopra, il seguito di questo approccio potrebbe essere caratterizzato nell'esperienza specifica dalla raccolta dei dati inerenti per esempio la percentuale dei contagi, al fine di adottare un modello già testato con procedure ripetibili in contesti di emergenza sanitaria; più generalmente la raccolta degli esiti inerenti agli apprendimenti al fine di monitorare il raggiungimento di competenze in contesti non formali potrebbe essere un interessante *feedback* degli apprendimenti non istituzionali; e infine la messa a regime dei protocolli di intesa ratificati con gli Enti Locali costituirebbe una strategia innovativa per la gestione dei contesti educativi.

Bibliografia

- Agasisti T., *Management educativo alla prova, Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza COVID -19*, Ed. Guerini NEXT, 2020, pp.45-46, 129-130, 205-208.
- A.A.V.V., *Servizi per l'infanzia nuovi modelli e bisogni familiari in Provincia di Bergamo, Atti del Convegno del 22 marzo 1997*, Bergamo, a cura di Matteo Colleoni e Fiorenza Bandini, Politiche Sociali e Politica alla Persona Provincia di Bergamo 1997.
- A.A.V.V., *Le scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Aiello A.M., *La valutazione tra controllo e accountability: una sperimentazione a Trento, "Scuola democratica"*, 2012, pp. 117- 127.
- Allison-Napolitano, *The Extraordinary Resilience of Leadership*, Corwin, Thousand Oaks (CA) 2014.
- Armone A., Lelli L. E Summa I., *La funzione educativa del dirigente scolastico tra norma e organizzazione*, Euroedizioni, Torino 2015.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium Edizioni, Roma 2020.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma 2008.
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, ed. Bollati Boringheri, Torino 1992.
- Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, London 1984.
- Campione V., Bassanini F. (Eds.), *L'istruzione come bene comune, Idee per la scuola di domani*, Astrid, Passigli Editore, Roma 2011.

- Cappelletti P., *Organizzazioni generative e nuove filiere del valore*, Teorie e Ricerche Luglio/Agosto 2015.
- Castoldi M., *Leadership per l'apprendimento. Presidiare i luoghi della didattica*, "Rivista dell'istruzione", 1.2, 2012, pp. 187-196,
- Cerini G., (Ed.), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Rimini 2015.
- Comensoli P.F., *Alla ricerca del territorio. Un'esperienza di indagine in Valle Camonica*, in Scifo et al., 2005, pp. 104-114.
- Diotaiuti P., Mancone S., Bellizzi F., Valente G., *The Principal at Risk: Stress and Organizing Mindfulness in the School Context*. Int. J. Environ. Res. Public Health 2020, 17, 6318. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176318>.
- Domenici G., Moretti G., *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore, Roma 2011.
- DPCM 23 FEBBRAIO 2020, *Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020*, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologia da COVID-19, art.1 comma d.
- Falanga M., *Reti, accordi di programma, consorzi delle istituzioni scolastiche*, La Scuola Editrice, Brescia 2003.
- Kaneklin C., Scaratti G. (Eds.), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, collana "Individuo gruppo organizzazione", Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Montalbetti K., Lisimberti C., *Valutazione e governance della scuola: legami deboli e nuovi scenari*, 2015, pp. 131-148.
- Martini A., Previtali, D. (Eds.), *Leadership per l'apprendimento. Come il dirigente sviluppa il valore aggiunto della propria scuola*, Quaderno n. 3, CFI, Rovereto 2012.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- MIUR, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 *Istituzioni scolastiche nel quadro dell'autonomia*.
- MIUR, Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Paletta A., Boraglia C., Boracchi C., Piccolo L., *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Bruno Mondadori, Milano 2011.
- Roberti M.R., *I Patti Territoriali e di Comunità. Guida pratica*, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, a.s.2019-2020.
- Serpieri R., *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Spillane J., *The practice of leading and managing teaching in educational organisations*, in Educational Research and Innovation, OECD, 2013.
- Viganò R., Previtali D., *Formazione e innovazione. Il Master in Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative*, Vita e Pensiero, Milano 2010

Annalisa Bellino*

Contagi di scuola. Ripensare il sistema di istruzione nella prospettiva del dialogo interistituzionale

Parole chiave: Ente Regionale, edilizia scolastica, inclusione, mobilità, digitalizzazione

Il presente contributo si propone di ripensare la scuola post-emergenza assumendo uno sguardo sistemico che legge la singola istituzione nel contesto regionale interpretandone esigenze non solo di *front office* ma anche di *back office*. Il lavoro, partendo dalle esperienze maturate durante la pandemia, approfondisce i riflessi di alcuni fattori -quali il sistema dei trasporti, la connettività, l'edilizia, il sistema socio-sanitario- divenuti essenziali per il funzionamento dell'istituzione scolastica. Si tratta di questioni che impongono l'avvio di un dialogo a più voci tra i diversi attori istituzionali nell'intento di sgravare la scuola da incombenze improprie e di restituire l'essenza dell'insegnare e dell'apprendere.

Keywords: Regional Body, school building, inclusion, mobility, digitization

This contribution aims to rethink the post-emergency school by taking a systemic view that reads the single institution in the regional context, interpreting its needs not only in the front office but also in the back office. The work, starting from the experiences gained during the pandemic, deepens the reflections of some factors -such as the transport system, connectivity, construction, the social and health system- that have become essential for the functioning of the educational system. These factors necessarily require a multi-voiced dialogue between the various institutional actors, relieving the school of improper tasks and restoring the essence of teaching and learning

Introduzione

A seguito di un biennio scolastico segnato dall'emergenza Covid, il dibattito pubblico si è focalizzato sulla polarizzazione tra didattica a distanza (DaD) e didattica in presenza, approfondendo le opportunità pedagogiche e organizzative offerte dalla didattica digitale integrata (DDI)¹. La questione principale, tuttavia, non riguarda tanto le modalità didattiche più confacenti allo stato evolutivo dei contagi quanto piuttosto l'evidenza di carenze strutturali che da sempre hanno caratterizzato il sistema scuola e che oggi sono risultate indispensabili per garantire il diritto allo studio e all'apprendimento.

Tra le questioni risultate esplosive si ritiene opportuno approfondire i temi legati all'edilizia scolastica, alle infrastrutture come l'accesso ad internet

* Dirigente del Servizio Sistema dell'Istruzione e del Diritto allo studio, Regione Puglia; già Dirigente Scolastico.

¹ P. Limone, G.A. Toto, *Ambienti di apprendimento digitale ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, in «Dirigenti Scuola», n. 39, Studium, Roma 2020, pp.10-19; M. Ranieri, *La Scuola dopo la Dad. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in «Studi sulla formazione», 23, 2020, pp. 69-76.

e il trasporto pubblico, alle problematiche dell'inclusione e della sanità che, più di altre, hanno manifestato un forte scollamento tra sistema sanitario, welfare e istruzione.

In tal senso, l'ambito regionale ha rappresentato un osservatorio privilegiato per comprendere le problematiche dei singoli istituti in una prospettiva più ampia. Il presente contributo intende esaminare l'esperienza di interazione tra l'Ente regionale pugliese e le 365 scuole del territorio, illustrando la ricerca di approcci inediti e di soluzioni inesplorate, quale risultato di un lavoro sinergico.

1. L'edilizia scolastica

Con la pandemia, la scuola si è rivelata *improvvisamente* un luogo chiuso e affollato², direi antitetico rispetto a ciò che viene richiesto dalle normative anti-Covid. La questione non deve affatto sorprendere: lo stato dell'edilizia scolastica ha sempre rappresentato una grave carenza nel sistema di istruzione occupando spesso le pagine di cronaca.

Al livello nazionale parliamo di un patrimonio di 150 milioni di metri quadri, abitato da circa 8 milioni di studenti, un milione di docenti e oltre 200 mila unità di personale ATA³. In Italia l'età media degli edifici, a partire dall'anno/epoca di costruzione, è di 52 anni. In Puglia i dati AES (Anagrafe Edilizia Scolastica Regionale) stimano che gli edifici abbiano un'età media di 48 anni. A ciò si aggiunga che lo stato di conservazione degli edifici scolastici risulta critico non solo per la parte strutturale ma anche per gli aspetti non strutturali e impiantistici (es. pavimentazioni, intonaci, serramenti).

Il Piano Scuola 2020-21⁴ ha il merito di aver sollecitato le scuole e gli enti locali a prendere consapevolezza dello spazio didattico⁵. Nelle realtà più virtuose gli Enti Locali hanno costituito squadre di tecnici e operatori per la valutazione degli spazi; in altre realtà, i dirigenti, il personale ATA e docente e talvolta anche genitori hanno trascorso le giornate a misurare la distanza tra i banchi, a simulare la capienza delle aule e l'usabilità di tutti gli spazi interni ed esterni.

² A. Bellino, *Scuola nella rete o della rete?*, in C. Gemma, *Corpi nello schermo. Esplorazioni sulla Dad*, Cafagna, Barletta 2020, p. 140.

³ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sull'Edilizia Scolastica*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 2.

⁴ D. M. n. 39 del 26 giugno 2020.

⁵ A. Bobbio, *Intenzionalità pedagogica e spazi a scuola per la qualità dell'apprendimento*, in «Dirigenti Scuola», *Dirigere le scuole tra pedagogia e architettura*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 15-30.

La questione a livello nazionale ha determinato l'attivazione di diverse linee di finanziamento per supportare gli Enti Locali negli interventi di edilizia scolastica e negli adeguamenti di strutture esistenti⁶.

In Regione Puglia il tema è stata affrontato seguendo una duplice visione. Nell'immediato si è provveduto ad accelerare gli interventi di edilizia scolastica candidati dagli Enti (Province/Città Metropolitane) al Piano Regionale Triennale 2018-20 arrivando a finanziare sia tutte le progettualità definitive sia le progettualità tecniche⁷. La delibera frutto di vari incontri tra Regione, Upi e Ministero dell'istruzione ha indubbiamente assicurato maggiore tempestività negli interventi. Nella stessa ottica, gli Uffici Istruzione hanno autorizzato lavori di edilizia leggera sotto soglia comunitaria snellendo così le procedure di gara.

Si tratta di lavori gestiti direttamente dagli enti locali in raccordo con le scuole del territorio. Come previsto dalla normativa il finanziamento e l'esecuzione degli interventi non dipende dal capo di istituto, che pure gestisce la scuola, bensì dagli Enti Territoriali (Comuni, Province/Città Metropolitane, Regioni) con livelli diversificati di competenza⁸.

La Regione, per sua competenza, non solo si è occupata della Programmazione Triennale ma nel caso pugliese ha offerto un supporto agli Enti Locali per la gestione dei finanziamenti. Gli uffici regionali, infatti, hanno elaborato un lavoro di studio⁹ finalizzato a parametrare il rapporto tra studente e spazio di apprendimento.

Lo studio rappresenta una buona pratica per diverse ragioni.

In primis la condivisione dei dati relativi al Sidi, all'Ares e ad altri database regionali, provinciali e comunali ha segnato l'inizio di un confronto proficuo che ha visto come attori le scuole, gli Uffici Scolastici Territoriali e Regionali, gli Enti Locali e la stessa Regione. Se prima della pandemia la competenza di questi enti si riduceva ad un adempimento burocratico, la straordinarietà dell'emergenza ha indotto interi apparati amministrativi a mettersi in gioco, ad adattare vecchi modus operandi, a ripensare pratiche quotidiane e a inventarne nuove.

Inoltre, l'oggetto dello studio che sinteticamente riguarda il grado di affollamento degli edifici e delle classi, l'uso degli spazi interni e la potenziale valorizzazione delle aree esterne, presenta delle analisi di dettaglio, come il singolo punto di erogazione, difficilmente reperibili.

⁶ Tra le principali è bene citare il D.L. 19 maggio 2020, n. 34; il D.L. 08 aprile 2020, n. 22; il D.L. 25 maggio 2021, n. 73.

⁷ D.G. R. n 183 del 17 febbraio 2020.

⁸ La Legge 11 gennaio 1996, n. 23 attribuisce il compito della manutenzione ordinaria e straordinaria rispettivamente al Comune per il I ciclo e alle Province/Città Metropolitane per il II ciclo. Spetta invece al Dirigente Scolastico, quale datore di lavoro, segnalare le criticità e verificare lo stato dell'immobile assegnatogli in gestione.

⁹ <https://ssd.regione.puglia.it/assets/files/approfondimenti/Rapporto%20scuole%2001%20-%20lug%202020.pdf>

Per economia di discorso mi soffermo solo su alcuni dati relativi al grado di affollamento delle classi. Tenuto conto delle prescrizioni normative¹⁰, il grado di affollamento delle classi nella scuola infanzia è del 14% (in termini assoluti 132 punti di erogazione su 947), nella primaria è del 16 % (115 su 724 punti di erogazione), nella scuola secondaria di I grado è limitato al 7% (27 su 415) e nel II ciclo (scuole secondarie di II grado) risulta particolarmente allarmante poiché pari al 52% (289 su 559 punti di erogazione). Le percentuali permettono di comprendere la necessità di dare priorità assoluta agli interventi di edilizia nelle scuole del II ciclo al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa di questo grado di scuola.

2. La connettività.

Era il 4 marzo 2020 quando un DPCM prevedeva, tra le tante misure di contenimento, anche la sospensione di attività didattiche in presenza e l'attivazione della didattica a distanza. Il digitale ha costituito la sola ancora per stabilire un canale comunicativo con l'altro e ha rappresentato l'unica possibilità di apprendimento- insegnamento nella scuola¹¹. Di conseguenza in quel mese è scattata una folle corsa a dotare ogni studente e ogni docente di un dispositivo digitale.

Non solo. I cittadini si sono resi conto del ritardo digitale in termini di conoscenza dello strumento, di gestione sicura degli ambienti di apprendimento virtuali, di dotazione informatica presente nelle scuole e nelle famiglie, di carenze nella connettività¹².

Così nella prima fase di lockdown si è creata una notevole disparità tra chi – pur nelle complicazioni date dall'emergenza – ha potuto partecipare attivamente alle lezioni e chi invece ha avuto difficoltà di vario tipo con la didattica a distanza: divari nuovi che si sono innestati su disuguaglianze sociali ed educative preesistenti, originati dalla condizione familiare oppure dalla “centralità” o meno del luogo di residenza¹³.

In Puglia la copertura potenziale della rete è superiore rispetto alla media nazionale: le connessioni a banda larga ultraveloce (superiori a 100 Mbps) vedono il 46% delle famiglie potenzialmente raggiunte superando di quasi 10 punti la media nazionale (36,8%).

Tuttavia tale dato va contestualizzato con altre informazioni.

¹⁰ D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81.

¹¹ C. Laneve, *Tante grazie, on line, ma non rubarci l'offline dell'altrove*, in «Buonasera», 16 maggio 2020, p.10.

¹² E. Pasinetti, *E-learning: opportunità e impreparazione*, in «Essere a scuola», marzo 2020.

¹³ F. Baroni, M. Lazzari, *Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità*, in «Italian Journal of Disability Studies», 2013, 1, 1, pp. 79-92.

Innanzitutto il divario, che si riscontra nel Mezzogiorno, tra la copertura potenziale della rete (infrastrutturazione) e l'effettiva diffusione del servizio¹⁴. In pratica la zona cablata non implica automaticamente che le famiglie vi abbiano accesso. Ragioni quali le preferenze, le necessità individuali e il disagio economico possono concretamente impedire l'utilizzo di una connessione veloce.

In secondo luogo si rileva che la presenza delle connessioni veloci risulta fortemente variabile tra le diverse aree della Puglia¹⁵.

A conferma di quanto detto, il Rapporto Regionale sulla Connettività delle Scuole Pugliesi (2020)¹⁶ stima che il 68% delle istituzioni scolastiche non sia dotato di connessione a banda larga.

Invero il Ministero dell'Istruzione dal 2007 ha sempre investito nell'innovazione digitale promuovendo la formazione del personale e implementando la dotazione tecnologica delle istituzioni scolastiche. Nel 2015 il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)¹⁷ ha introdotto sia la figura professionale dell'animatore digitale sia la costruzione di un curriculum digitale.

Nonostante il processo di digitalizzazione fosse stato avviato, l'emergenza epidemiologica ha colto impreparati docenti, genitori e studenti evidenziando l'insufficienza dello stato di innovazione raggiunto. Difatti la rivoluzione digitale non può basarsi su interventi finanziari *estemporanei* ma richiede una continuità di investimenti in *up grade* tecnologico, nella dotazione di figure esperte e in interventi infrastrutturali di connettività. Non a caso una delle criticità ricorrenti evidenziata dalle scuole è stata quella di aver dotato di *tablet* tutti gli alunni ma di non aver avuto la possibilità di garantire la copertura della connessione. Servizio quest'ultimo che, difficilmente può essere risolto dall'istituzione scolastica e che implica una sinergia con il contesto territoriale che dovrebbe supportare la scuola nel favorire l'accessibilità e l'usabilità digitale da parte degli studenti e delle loro famiglie.

A livello regionale, il ricorso alla didattica a distanza e alla didattica digitale integrata ha determinato l'avvio di azioni volte a garantire il diritto di uguaglianza nell'accesso alla rete e nell'uso delle tecnologie digitali per tutti gli studenti.

La prima azione, mediante l'utilizzo dei fondi del Diritto allo Studio, ha finanziato direttamente tutte le scuole pugliesi affinché si potessero dotare gli studenti di un dispositivo digitale e di eventuali strumenti per l'accesso alla rete.

¹⁴ Agcom, *Relazione Annuale*, 2020.

¹⁵ Openpolis, *Rapporto sulla Povertà educativa*, 2020.

¹⁶ https://www.regione.puglia.it/documents/48589/574700/Connettivita+Rapporto+1+settembre_def.pdf

¹⁷ D. M. 27 ottobre 2015, n. 851.

Successivamente si è svolta un'azione di studio sullo stato di connettività delle scuole pugliesi basata sull'analisi di questionari on-line somministrati alle Istituzioni Scolastiche regionali. Le prime letture dei dati (campione del 54%) hanno offerto dati interessanti sulla possibilità concreta che le scuole hanno di accedere alla banda larga, sulla tipologia di connessioni disponibili, sulle problematiche riscontrate da docenti e studenti durante i mesi di didattica a distanza e sugli strumenti ritenuti idonei a garantire una didattica digitale di qualità. Le prospettive di intervento aperte dall'indagine hanno portato a stanziare finanziamenti per potenziare sia l'apparato infrastrutturale sia l'accessibilità alla banda ultra larga. L'indagine è stata avviata grazie agli apporti dell'Ufficio Istruzione e dell'Ufficio Infrastrutture Energetiche e Digitali della Regione Puglia oltre che degli Uffici Scolastici Territoriali¹⁸.

3. Il trasporto scolastico

Le misure anti contagio hanno svelato tutta la drammaticità del trasporto pubblico; un settore che fino a quel momento non sembrava incidere in modo determinante sulle attività didattiche¹⁹.

Il dirigente scolastico, deliberata l'offerta formativa, si preoccupava di comunicare ai Comuni e alle Province/Città Metropolitane il calendario scolastico e gli orari di inizio e termine delle attività didattiche. Prima della pandemia, le questioni riguardanti l'allineamento degli orari dei servizi di trasporto pubblico ai tempi della didattica, lo stato di affollamento e pulizia degli autobus, il collegamento tra i tragitti urbani e periferici, l'insufficienza o l'inesistenza del trasporto pubblico per i corsi serali non avevano mai *direttamente* interessato le scuole. Nella quotidianità scolastica, tali difficoltà erano risolte o con autorizzazioni agli ingressi in ritardo/uscite in anticipo o riversando il problema sullo studente (es. mancanza/insufficienza di corse e/o di posti a sedere) e sulla sua organizzazione familiare.

Eppure il trasporto pubblico svolge un ruolo fondamentale nel garantire a tutti i ragazzi e le ragazze la possibilità di frequentare la scuola regolarmente.

Al livello nazionale e regionale la frequenza in presenza al 100%²⁰ nel secondario di II grado è condizionata dalla percentuale massima di utilizzo dei posti in vettura (80% circa) e di conseguenza dalla disponibilità di corse

¹⁹ In Italia il sistema delle aziende di trasporto pubblico locale e regionale impiega oltre 124.000 addetti, offre oltre 2 miliardi di chilometri vettura annui, sposta oltre 14 milioni di persone al giorno, per un totale complessivo annuo di quasi 5,4 miliardi di passeggeri.

²⁰ D.L. 6 agosto 2021 n.11, art. 1.

aggiuntive. In sintesi, considerando le misure di sicurezza anti-Covid²¹, la questione del trasporto è legata sia alla possibilità di coprire le corse aggiuntive con le risorse disponibili sia alla reperibilità, nell'immediato, delle infrastrutture necessarie (es. ulteriori autobus).

In realtà, la difficoltà di agire con interventi mirati e tempestivi è determinata dal fatto che il servizio del trasporto scolastico rappresenta un sottoinsieme del più ampio settore del Trasporto Pubblico Locale. Quest'ultimo prevede una ripartizione di competenze tra Stato, Regioni, Province ed Enti Locali²² affidando alle Regioni la sola programmazione del servizio attraverso l'approvazione del Programma Triennale e la definizione dei Piani di Bacino²³.

Con la pandemia il raccordo tra competenze si è complicato. Il D.P.C.M. del 3 dicembre 2020²⁴ ha previsto l'istituzione di un Tavolo di Coordinamento, presieduto dal Prefetto, per la definizione del più idoneo raccordo tra gli orari di inizio e termine delle attività didattiche e gli orari dei servizi di trasporto pubblico locale, urbano ed extraurbano, in funzione della disponibilità di mezzi di trasporto a tal fine utilizzabili.

Il Tavolo vede una partecipazione allargata sia agli Enti costituzionalmente impegnati nel processo sia alle scuole e alle aziende di Trasporto Pubblico Locale²⁵.

Quindi. Se prima dell'emergenza Covid gli Uffici Regionali hanno trattato il trasporto scolastico all'interno del processo del Trasporto Pubblico Locale (TPL), proprio su impulso dei tavoli prefettizi è emersa l'urgenza di un'indagine sul trasporto scolastico e sul pendolarismo al fine di ripensare l'organizzazione delle lezioni (ingressi scaglionati e/o turni) e di decongestionare le presenze degli studenti sui mezzi. La ricerca e l'analisi di dati aggiornati e puntuali ha richiesto sia una concertazione interna tra Ufficio Istruzione e Ufficio Mobilità, Trasporti e Infrastrutture della Regione Puglia sia una stretta comunicazione con l'Ufficio Scolastico Regionale e con le singole realtà scolastiche destinatarie dei questionari. L'indagine, che ha visto la partecipazione dell'80% delle scuole secondarie pugliesi, ha permesso di isolare la questione del trasporto scolastico reperendo informazioni su:

²¹ D.P.C.M. 2 marzo 2021 e relativo Allegato 15.

²² D. Lgs. 18 novembre 1997 n. 422.

²³ L'art. 48 del D. L. 24 aprile 2017, n. 50 stabilisce l'obbligo per le Regioni di determinare i bacini di mobilità del trasporto pubblico regionale e locale e i relativi enti di governo. Tali bacini devono ricomprendere un'utenza minima di 350.000 abitanti. Dimensioni inferiori sono ammissibili solo se il bacino coincide con il territorio di una provincia o di una città metropolitana.

²⁴ art. 1 c. 10, lett. s.

²⁵ Al tavolo coordinato dal Prefetto partecipano: il Presidente della Provincia o il Sindaco della Città metropolitana, gli altri sindaci eventualmente interessati, i dirigenti degli ambiti territoriali del Ministero dell'Istruzione, i rappresentanti del Ministero delle infrastrutture e dei trasporti, delle Regioni e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, nonché delle aziende di trasporto pubblico locale.

- quantità, ovvero di numero di studenti in mobilità;
- direzione, ovvero di origine e destinazione delle corse sul territorio provinciale e regionale;
- tipologia di mezzo utilizzato (treno, bus, privato);
- indice di congestionamento di corse.

L'incontro tra realtà e interessi assai differenti ha consentito un approccio sistemico al problema. Per la Regione la questione del trasporto scolastico e quindi di *quanti* studenti si muovono per recarsi a scuola e di *come* vi arrivano è risultata funzionale alla pianificazione di diverse linee di intervento quali:

- la riorganizzazione della mobilità regionale in termini di decongestionamento delle linee;
- la strutturazione di un sistema tecnologico e digitale di controllo dei flussi di traffico e di gestione in sicurezza del servizio;
- la copertura dei collegamenti tra il territorio e le scuole²⁶.

4. L'inclusione scolastica

Pur vantando una tradizione pedagogica e legislativa innovativa, il processo di inclusione si scontra con una realtà tutt'altro che eccellente e strutturata²⁷. I dati evidenziano un Paese che procede a velocità diverse e che alza maggiori 'barriere' scendendo lungo la Penisola²⁸. La pandemia, con la conseguente chiusura degli istituti scolastici e universitari e lo spostamento verso la didattica a distanza, o integrata, ha acuito le disuguaglianze. Il Rapporto Istat sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità²⁹ ha evidenziato come gli istituti si siano attrezzati in varie forme di didattica a distanza ma, nonostante gli sforzi di dirigenti, docenti e famiglie, l'8% dei bambini e ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado è rimasto escluso da una qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle video-lezioni. Tale quota sale al 23% tra gli alunni con disabilità.

Anche in riferimento agli insegnanti, i dati non offrono un quadro ottimistico. Il personale specializzato risulta insufficiente. La domanda di

²⁶In Puglia gli edifici scolastici raggiungibili con almeno un mezzo di trasporto pubblico o con il trasporto scolastico registrano un valore medio pari a 81,5% a fronte del 86% su scala nazionale.

²⁷A. Bellino, *La scuola che fa qualità. Primi orientamenti per il miglioramento dell'inclusione*, Cafagna, Barletta 2018, pp. 23-38.

²⁸Ricordiamo le barriere di tipo fisico e di tipo sensoriale e percettivo. Queste ultime per alcune disabilità, come cecità e sordità, sono notevolmente impattanti. In Italia, la percentuale delle scuole a norma (dotate di entrambi i facilitatori) si attesta ad un misero 2,1%, mentre il 60% delle scuole non dispone di alcun tipo di supporto. Per gli alunni con disabilità motoria soltanto una su tre risulta accessibile. La situazione è migliore al Nord (36% di scuole a norma), mentre peggiora al Sud (27%).

²⁹Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2019-2020*, 9 dicembre 2020.

queste figure ogni anno aumenta di più rispetto all'offerta. Infatti nel 37% dei casi si selezionano i docenti per il sostegno dalle liste curricolari. Si tratta di professionalità che, quasi sempre, non hanno una formazione specifica per supportare al meglio l'alunno con disabilità.

Sul fronte degli educatori e del servizio di integrazione scolastica la situazione appare intrecciata in un rimpallo di competenze che coinvolgono direttamente le Regioni e gli Ambiti Sociali Territoriali e solo indirettamente le scuole che, di fatto, rappresentano i beneficiari di un servizio individuale ritenuto essenziale ma al tempo stesso poco organizzato.

In Puglia, il dialogo istituzionale tra welfare, istruzione e sanità ha permesso di approfondire le problematiche dell'integrazione scolastica³⁰ nella duplice prospettiva di:

- prevedere un contingente minimo di ore PEI da garantire ad ogni singolo allievo sia nel I e che nel II ciclo. Invero, una forma di standardizzazione regionale del servizio (in base alle ore Pei) può essere possibile nelle scuole secondarie di II grado in considerazione dello stanziamento di un cofinanziamento regionale aggiuntivo rispetto a quello ministeriale gestito dalle Province. Nel I ciclo, purtroppo, la situazione risulta particolarmente disomogenea e poco coordinata in quanto la competenza è in capo agli Ambiti e ai Comuni e non vi è alcun cofinanziamento né ministeriale né regionale.
- monitorare i contratti stipulati dalle Province e dagli Ambiti Sociali/Comuni. Anche in questo caso le condizioni contrattuali degli educatori sono state esacerbate dalla didattica a distanza. In Puglia la maggior parte dei capitolati relativi all'affidamento dei Servizi di Integrazione Scolastica, se non la totalità, prevede che il pagamento da rendersi in favore del soggetto gestore del Servizio (in genere Cooperative Sociali) avvenga sulla base delle ore effettivamente rese dall'educatore in favore dell'utente, pertanto se l'alunno è assente o la scuola è chiusa l'educatore non viene retribuito.

L'inclusione scolastica rimane quindi una questione irrisolta e di difficile concertazione in quanto richiede una ridefinizione di funzioni e un investimento finanziario rilevante e sostenibile a lungo termine che solo una riforma nazionale può realmente garantire.

³⁰ In Puglia l'utenza direttamente interessata riguarda una percentuale del 3,2% nel II ciclo (gli studenti pugliesi con certificazione L. 104/92 sono 6.632 su un totale di 204.603) e una percentuale del 3,6% nel I ciclo (gli studenti sono 12.850 su un totale di 357.682)- Sidi O.F. 2020-21.

In Puglia le sfide poste dall'inclusione hanno avuto il merito di:

- costituire una cabina di regia a livello regionale con il coinvolgimento attivo degli uffici Istruzione e Welfare, oltre ad ANCI, UPI, ASL e Ufficio Scolastico Regionale;
- stanziare cofinanziamenti aggiuntivi per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica sia nel I che nel II ciclo anche in ottemperanza ai bisogni educativi dichiarati nel Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- prevedere linee di intervento nelle Programmazioni Operative Regionali (POR) che mirino all'inserimento strutturale di professionalità socio-educative nelle scuole.

5. La sanità

Ultimo ma non meno importante l'impatto tra il sistema di istruzione e quello sanitario. Le scuole in poco tempo sono state investite di nuove responsabilità inerenti il tracciamento e la segnalazione dei casi, l'allestimento di *triage* in ingresso, il rispetto delle misure di igienizzazione e di areazione di ambienti. A queste si aggiungano le incombenze, oggetto di discussione in questi giorni, legate alla verifica del possesso del *green pass* dei dipendenti e dei genitori al momento dell'entrata a scuola³¹.

Il rapporto tra scuola e sanità nel corso del tempo è stato scandito per lo più da scambi comunicativi e adempimenti burocratici relativamente a processi inerenti agli alunni, tra questi: la documentazione vaccinale obbligatoria per i minori di età compresa tra zero e sedici anni, che nelle scuole dell'infanzia costituisce requisito di accesso³²; la somministrazione dei farmaci agli studenti in orario curricolare³³, gli incontri con l'equipe multidisciplinare per l'elaborazione dei PEI³⁴.

Il Covid-19 ha ridestato l'interesse per la "medicina scolastica" dopo più di 40 anni di abbandono. E' bene dire che all'epoca la legge istitutiva del Servizio Sanitario³⁵ non aveva abrogato la medicina scolastica, annoverata fra le competenze delle Unità Sanitarie Locali, tuttavia le Regioni hanno ritenuto di non avvalersene e il servizio ha cessato di funzionare. Lo stesso Ministro della Sanità in un'intervista a Repubblica del 4 aprile 2020 ha affermato la necessità di ricostruire un rapporto organico tra scuola e sanità, recuperando il senso di una norma del 1961 che introduceva la medicina scolastica, superata negli anni '90. Dal governo centrale si

³¹ D.L. 6 agosto 2021 n. 111; D.L. 10 settembre 2021, n. 122.

³² D.L. 7 giugno 2017, n. 73.

³³ Raccomandazioni del Ministero della Salute e Ministero della Pubblica Istruzione, 25 novembre 2005.

³⁴ L. 104/1992; D.l.gs. 66/2017.

³⁵ L. 23 dicembre 1978, n. 833, art. 14, lett. e.

chiede dunque di ristabilire una relazione organica costante tra la prevenzione sanitaria e le scuole e si rinvia alle Regioni il ripristino di quel modello, di fatto, previsto dalla normativa.

Nelle more della riattivazione del servizio, il D.M. 6 agosto 2020, n. 87³⁶ ha previsto la nomina, presso ciascuna Istituzione Scolastica, del referente Covid-19 di Istituto. Per tale figura, contrattualmente inesistente, le modalità di individuazione, i compiti, le responsabilità e la formazione sono state letteralmente *inventate* dalle singole autonomie scolastiche.

I compiti sono stati affidati prioritariamente a docenti collaboratori del dirigente e, in mancanza di disponibilità, lo stesso capo di istituto ha svolto questo ruolo, peraltro mal retribuito e oneroso. A ciò si aggiunga che la breve formazione seguita dai referenti Covid non può sicuramente renderli delle figure qualificate al pari di operatori sanitari, medici e infermieri che possono invece apportare alle famiglie e ai dirigenti scolastici un aiuto efficace nella gestione dei sospetti di contagio.

La Regione Puglia ha iniziato a pianificare l'inserimento di professionalità sanitarie nelle scuole. Tra le azioni degne di nota è bene citarne due:

- l'istituzione di un Tavolo di coordinamento regionale Istruzione e Benessere³⁷;
- l'istituzione del TOSS (Team Operatori Sanitari Scolastici) Covid 19 ritenuto una misura essenziale per garantire il rientro a scuola in sicurezza;

L'istituzione del tavolo è emersa nel corso di più incontri informali tra gli Assessorati all'Istruzione, alla Salute e alla Mobilità e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia. L'intento è quello di stabilire strategie unitarie di interventi al fine di dare attuazione alle disposizioni in materia di gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 nell'ambito scolastico, universitario, sanitario, del benessere, dei servizi educativi per l'infanzia, della mobilità e dei trasporti, dello sport. Il tavolo prevede una composizione interdipartimentale delle rappresentanze regionali di Istruzione, Formazione e Lavoro, della Salute, dei Trasporti e Mobilità oltre che delle rappresentanze dell'Ufficio Scolastico Regionale e dei Direttori delle Università pugliesi.

Quanto al Toss, la Regione ha approvato il Piano per gli indirizzi operativi per la riapertura in sicurezza delle scuole³⁸ prevedendo l'assegnazione a di 355 operatori sanitari a livello regionale in misura di 1 operatore ogni

³⁶ Cfr. Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di COVID-19 e il documento contenente le Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS CoV2 nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia (Rapporto ISS COVID-19 n. 58/2020).

³⁷ D.G.R. n. 2188 del 29 dicembre 2020.

³⁸ D.G.R. n. 131 del 27 gennaio 2021.

1.500 alunni (in pratica un operatore sanitario ogni due scuole). Tale figura, individuata tra elenchi di professionalità adeguatamente formate, è preposta allo svolgimento di compiti fondamentali in termini di sicurezza quali l'attuazione e il monitoraggio di tutte le attività di screening, il tracciamento e identificazione dei contatti stretti, il monitoraggio dell'andamento dei contagi.

Anche se il contingente messo a disposizione dall'intervento regionale non è sufficiente a coprire tutti i punti di erogazione scolastici, si tratta di un primo tentativo di sistematizzazione di un servizio sanitario esclusivamente destinato alla scuola.

Discussione e conclusioni

I processi di *back office* che permettono ad un alunno di frequentare le lezioni sia in presenza che a distanza abbracciano molteplici ambiti riguardanti il suo stato psico-fisico, il suo stato socio-economico, la sua possibilità di mobilità e di connettività e la sicurezza dell'ambiente (fisico o virtuale) in cui dovrà permanere per il tempo scuola.

La gestione di tali processi, dipendenti da diversi settori, è stata sempre affidata alla buona volontà della singola comunità scolastica, del singolo Comune oppure del singolo dirigente. In questo modo, nel tempo, si è consolidata la prassi di scaricare disservizi e incombenze di altri enti sulla scuola.

Il ruolo del Dirigente Scolastico in particolare è diventato negli ultimi anni sempre più tecnocratico. Troppo spesso i Capi di istituto, dimenticandosi di avere un profilo professionale orientato alla leadership educativa³⁹, si sono trovati a inseguire le circolari ministeriali, le ordinanze regionali e le esigenze dell'utenza in una gestione meramente aziendalistica della scuola.

La rapida rassegna delle casistiche affrontate a livello regionale rende palese che il dialogo interistituzionale può rappresentare un valido strumento per ripensare il sistema scuola nell'orizzonte della specificità pedagogica e formativa.

La gestione della pandemia costituisce una preziosa occasione per guardare il sistema di istruzione come anello strategico di una catena dove si congiungono gli obiettivi e le strategie di settori come il welfare, la sanità, i trasporti, le nuove tecnologie.

³⁹ C. Bezzina, *La dimensione morale dell'educational leader*, in «Dirigenti Scuola», 35, La Scuola, Brescia 2015, pp. 31-46.

Finora lo scambio informativo e la collaborazione tra questi tasselli risultava limitato a progettualità casuali o a situazioni emergenziali. Il ripensamento della scuola post- Covid invece richiede che il dialogo tra istituzioni sia costante e sistematico, e non opzionale.

L'eredità lasciata dall'esperienza pandemica impone una ricollocazione della scuola nell'orizzonte assiologico, epistemico e pratico⁴⁰. In altre parole, l'esigenza di risolvere le emergenze non può gravare sul processo organizzativo scolastico in modo così preponderante da opacizzare il fine didattico-educativo che legittima il mandato istituzionale della scuola e di coloro che vi operano quotidianamente. La scintilla che nutre il lavoro di docenti, dirigenti e segreterie scolastiche non dovrebbe essere animata dalle procedure di gestione dei casi di contagio, dai tracciamenti e dal controllo del *green pass*. La comunità scolastica è invece tenuta a innescare la diffusione del contagio educativo⁴¹ che da sempre qualifica il servizio di istruzione rispetto ad altri servizi.

- In tal senso, le questioni finora problematizzate si prestano ad avanzare alcune proposte di ripensamento della scuola post-Covid.
- L'aumento dei finanziamenti nell'edilizia scolastica, anche se non riesce a soddisfare il fabbisogno regionale e nazionale, suggerisce un nuovo modo di interpretare l'ambiente di apprendimento in funzione di una forte integrazione con il contesto urbano. Enti locali e scuole si sono mossi nella ricerca di soluzioni alternative al tradizionale setting d'aula in una sorta di gioco combinatorio tra spazio interno ed esterno, tra chiuso e aperto, tra contesto simulato d'aula ed esperienza reale. Gli stessi Patti educativi di comunità, previsti dal Piano Scuola 20-21, rappresentano lo strumento per rinnovare l'alleanza tra scuola e territorio. In particolare, nelle scuole secondarie di I e II grado, possono facilitare la nascita di luoghi socio-educativi gestiti dagli stessi studenti e promuovere nuove forme di apprendimento-insegnamento.
- Per la digitalizzazione e la connettività, gli Enti Locali e Regionali dovrebbero intervenire sugli aspetti infrastrutturali per garantire la sicurezza informatica delle piattaforme didattiche e la disponibilità della banda ultra larga su tutto il territorio regionale. Le scuole dovrebbero riflettere sulle pratiche didattiche per valutare limiti e potenzialità dell'integrazione digitale nel

⁴⁰ P. Merieu, *Una scuola per l'emancipazione*, Armando, Roma 2019, p. 10.

⁴¹ F. Antonacci & F. Cappa, Riccardo Massa. *Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, FrancoAngeli, Milano 2001.

curricolo disciplinare, scongiurando il pericolo che lo strumento (il digitale) opacizzi il sapere. Si dovrebbe inoltre prevedere la formazione non solo per il personale docente e ATA ma anche per le famiglie degli studenti.

- Per il trasporto scolastico è bene ribadire che la scuola non può “sacrificare” la didattica con turni o orari differiti. La proposta è quella di istituire delle corse dedicate al trasporto degli studenti in modo da garantire il rispetto delle misure di sicurezza adottate dalle scuole anche durante il tragitto casa-scuola-casa. La figura del *mobility manager* scolastico⁴², istituita per provvedere alla predisposizione di un piano degli spostamenti del personale scolastico e degli alunni, potrebbe risultare più funzionale per elaborare progettualità didattico-educative che valorizzino il percorso casa-scuola. L’idea di programmare e finanziare un intervento che si occupi esclusivamente del trasporto scolastico potrebbe infatti stimolare la creazione di un’offerta di servizi a bordo calzati sull’esigenze del “mestiere” di alunno⁴³ piuttosto che sulle necessità del cittadino pendolare generico.
- Infine per le questioni socio-sanitarie, è evidente che la scuola debba necessariamente essere supportata da una équipe di medici, infermieri, operatori socio-sanitari, educatori e psicologi, prevedendo anche l’internalizzazione di tali professionalità. La presenza quotidiana di figure qualificate in ogni istituzione scolastica oltre ad essere importante per la gestione della pandemia e di altre emergenze, risulta funzionale ad azioni di screening e di prevenzione di patologie e disturbi di vario tipo costituendo una unità operativa a tutela del benessere psico-fisico dell’alunno.

Le proposte fin qui tratteggiate invitano a ripensare la scuola non più come parafulmine di tutte le problematiche legate alla gestione delle emergenze ma come indiscusso riferimento per lo sviluppo del potenziale intellettuale dei giovani e dei bambini.

L’emergenza pandemica ha il merito di aver esortato a leggere le dinamiche scolastiche in una prospettiva olistica. Il dialogo istituzionale, quale linea strategica regionale, rappresenta dunque il *meta hōdos* per riqualificare la scuola nella sua finalità emancipativa e restituirle il dovere di educare le future generazioni affinché possano reincantare il mondo⁴⁴.

⁴² D. L. 73 del 25 maggio 2021, art. 51, c. 7, lett. b.

⁴³ P. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna, Barletta 2015, pp. 80-85.

⁴⁴ P. Merieu, op. cit., pp. 263-278.

Bibliografia

- Agcom, *Relazione Annuale*, 2020.
- Antonacci F., Cappa F., Riccardo Massa. *Lezioni su “La peste, il teatro, l’educazione”*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Baroni F., Lazzari M., *Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità*, in «Italian Journal of Disability Studies», 1, 1, 2013, pp. 79-92.
- Bellino A., *Scuola nella rete o della rete?*, in C. Gemma, *Corpi nello schermo. esplorazioni sulla Dad*, Cafagna, Barletta 2020.
- Bellino A., *La scuola che fa qualità. Primi orientamenti per il miglioramento dell’inclusione*, Cafagna, Barletta 2018.
- Bezzina C., *La dimensione morale dell’educational leader*, in «Dirigenti Scuola», 35, La Scuola, Brescia 2015, pp. 31-46.
- Bobbio A. *Intenzionalità pedagogica e spazi a scuola per la qualità dell’apprendimento*, in «Dirigenti Scuola», 34, La Scuola, Brescia 2014, pp. 15-30.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sull’Edilizia Scolastica*, Laterza, Bari-Roma 2019.
- Istat, *L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità -a.s. 2019-2020*, 9 dicembre 2020.
- Laneve C., *Tante grazie, on line, ma non rubarci l’offline dell’altrove*, in «Buonasera», 16 maggio 2020.
- Limone P., Toto G. A., *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, in «Dirigenti Scuola», 39, Studium, Roma 2020, pp. 10-19.
- Merieu P., *Una scuola per l’emancipazione*, Armando, Roma 2019.
- Openpolis, *Rapporto sulla Povertà educativa*, 2020.
- Pasinetti E., *E-learning: opportunità e impreparazione*, in «Essere a scuola», Numero Speciale, marzo 2020.
- Perrenoud P., *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna, Barletta 2015.
- Ranieri M., *La Scuola dopo la Dad. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in «Studi sulla formazione», 23, 2020, pp. 69-76.

Monica Marelli, Lorenzo Castelli *

**Ripensare la scuola: gli strumenti tecnologici
al tempo della Didattica Digitale Integrata**

Parole chiave: paradigmi di apprendimento; competenze tecnologiche; didattica innovativa; educazione digitale; sinergie educative

Lo scopo del presente contributo è quello di esplorare il ruolo che gli strumenti tecnologici hanno assunto nella quotidianità degli alunni della Scuola primaria, all'interno della mutata cornice storico-culturale, in contesto di emergenza da Covid-19. Tale situazione ha necessariamente rivoluzionato l'approccio didattico sia attraverso la Didattica a Distanza (DaD) che, in seguito, con la presenza di forme miste di Didattica digitale. Nello specifico, attraverso una ricerca sperimentale, è stato somministrato un questionario anonimo ad un campione di studenti delle classi quarte e quinte di alcuni Istituti comprensivi di due diverse province della Lombardia (Como e Monza Brianza), al fine di avere una fotografia più articolata e puntuale della situazione in essere. Il coinvolgimento di due realtà provinciali è stato pensato in modo da poter sviluppare ulteriori riflessioni sulla possibile influenza che il contesto territoriale descritto nei PTOF delle singole scuole può avere sulle abitudini di utilizzo degli strumenti tecnologici da parte degli alunni della Scuola primaria. I risultati ottenuti rappresentano i primi esiti di un progetto di ricerca-azione, il cui obiettivo non è tanto quello di dare una lettura statisticamente significativa dei dati, quanto quello di proporre alcuni spunti di riflessione sul "modo di fare scuola" che, a causa dell'emergenza sanitaria, ha subito un'accelerazione drastica e repentina rispetto alle trasformazioni già in atto da alcuni anni.

Keywords: learning models; digital competence; innovative teaching; digital education; educational synergies

The aim of this article is to discuss the role that the digital tools have played in the daily life of the primary school students in consideration of the Covid-19 emergency and the consequent changed historical and cultural context. This situation has necessarily revolutionized the teaching approach, first through the Online Teaching, making the shift from the physical to the remote classroom, and then with the use of several different forms of Digital Teaching. More specifically, data have been collected thanks to an anonymous questionnaire submitted to a sample of students belonging to Years 4 and 5 of primary schools in two different provinces in Lombardy (Como and Monza e Brianza). This experimental research has had the purpose to get a more detailed and up-to-date picture of the present situation. The idea of involving two different provinces aimed at paying particular attention to the way the territorial environment can influence the primary school students' habits in relation to their use of devices and tools. This context is described in detail in the School Curriculum (PTOF) of the single schools. The outcome of the study is part of a greater project of research and action whose goal is not only to give a statically significant interpretation of the data but also it aims at stimulating a deeper reflection on "new ways of schooling". The pandemic emergency has totally and quickly

* Monica Marelli, dirigente scolastico presso Istituto comprensivo Barlassina (MB). Lorenzo Castelli, psicologo scolastico e psicoterapeuta, formatore e supervisore.

increased those changes in teaching which had already started a few years ago and this transformation in progress needs special consideration.

Introduzione: area problematica e interrogativi della ricerca

A partire dal mese di marzo 2020 l'emergenza sanitaria da Covid-19 ha imposto un radicale cambiamento rispetto al modo di fare scuola: gli studenti di tutto il mondo sono stati catapultati in un "ambiente di apprendimento" totalmente nuovo e mai nemmeno lontanamente immaginato, costretti a rinunciare alle lezioni in aula e chiamati a gestire sconosciute, e spesso improvvisate, modalità di didattica a distanza, chiusi nelle proprie case.

In questo quadro l'Italia si è trovata ad affrontare in prima linea l'emergenza, essendo stato il primo Paese a dichiarare un lockdown totale. Il repentino stravolgimento dell'ambiente di apprendimento ha fatto emergere da subito criticità per docenti e famiglie: i primi hanno dovuto riprogettare la didattica con l'utilizzo esclusivo degli strumenti digitali, le seconde hanno richiesto di essere accompagnate per comprenderla e attivarsi in termini operativi, a fronte di un coinvolgimento più importante nella gestione dei percorsi di apprendimento dei bambini.

Il Ministero dell'Istruzione si è mosso tempestivamente per dare risposta a queste criticità, fornendo alle scuole cospicui finanziamenti per far fronte alle attività di formazione a distanza, per acquistare dispositivi digitali e apparecchi per la connettività destinati ai bambini e ai ragazzi provenienti da contesti socio-economici svantaggiati e per acquisire piattaforme online idonee alla didattica a distanza¹.

Queste misure si sono dimostrate efficaci per accompagnare l'improvviso cambio di rotta della Scuola: come emerge dai risultati di un monitoraggio del Ministero dell'Istruzione, al 18 marzo 2020, il 67% delle scuole (incluse le Scuole dell'infanzia) aveva spostato tutte le proprie attività didattico-educative online, raggiungendo potenzialmente 6,7 su 8,3 milioni di studenti in Italia².

¹ Con il decreto-legge n. 18 del 17 marzo 2020 il Ministero ha individuato specifiche risorse, pari a 85 milioni di euro per l'anno 2020, destinando 10 milioni di euro alla dotazione o al potenziamento di piattaforme e strumenti digitali per l'apprendimento a distanza nelle scuole; 70 milioni di euro per mettere a disposizione degli studenti meno abbienti dispositivi digitali individuali in comodato d'uso per la fruizione delle piattaforme di apprendimento e per garantire la connettività di rete nei territori ove essa sia carente o mancante; 5 milioni di euro per la formazione del personale scolastico sulle metodologie e le tecniche per la didattica a distanza.

² Il Ministro dell'Istruzione Azzolina ha riferito in merito alle iniziative concernenti la prosecuzione dell'anno scolastico 2019-20 al Senato della Repubblica nella seduta del 26 marzo 2020.

Il dato illustra e rende evidente una situazione oggettiva e generale per cui l'utilizzo della tecnologia entra nelle vite dei bambini non più soltanto per quanto riguarda il loro tempo libero, ma anche per la scuola.

La ripresa delle attività in presenza a settembre 2020 ha dovuto necessariamente tenere in considerazione il mutato scenario di apprendimento e il rispetto di un rigido protocollo sanitario, per arginare le possibili nuove ondate della pandemia in corso: ogni Istituto ha predisposto un Piano per la Didattica Digitale Integrata (DDI), in modo da definire criteri e modalità di erogazione delle attività scolastiche a distanza, conformi con le Linee guida emanate dal Ministero dell'Istruzione nell'agosto 2020.

L'obiettivo cardine del suddetto Piano si configurava come l'esigenza di garantire la sostenibilità delle proposte della scuola e un generale livello di inclusività, adottando metodologie che non fossero la mera trasposizione della didattica in presenza ma che, nel rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno, favorissero una costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni.

Si è proceduto, pertanto, a definire in maniera precisa quali strumenti digitali adottare e a quantificare le quote orarie settimanali minime in videoconferenza, tenendo conto dell'età degli alunni e della necessità di prevedere sufficienti momenti di pausa nella combinazione tra attività sincrone e asincrone.

Nei mesi successivi, le numerose interruzioni del normale svolgimento delle lezioni in presenza (per singole quarantene delle classi o per disposizioni di carattere nazionale) hanno nuovamente riportato in evidenza le criticità legate al tempo di utilizzo degli strumenti digitali e la preoccupazione di genitori ed insegnanti in merito ad un uso corretto dei social-media e della rete.

Al fine di avere una fotografia articolata e puntuale della situazione in essere, si è deciso di attivare la presente ricerca per esplorare il ruolo che gli strumenti tecnologici hanno assunto nella quotidianità degli alunni della Scuola primaria e stimolare la riflessione in merito alle future scelte didattiche ed educative.

1. Procedura di indagine e campione

Per indagare il fenomeno in oggetto si è scelto di lavorare con gli studenti delle classi quarte e quinte della Scuola primaria: da una parte, si è ipotizzato che potessero essere maggiormente fruitori della tecnologia rispetto agli alunni delle classi più basse, nonostante un avvicinamento sempre più precoce agli strumenti digitali, e dall'altra si è scelto di

attenzione a una fascia di età per certi versi ancor più fragile ed esposta a determinati rischi rispetto ai ragazzi della Scuola secondaria di primo grado.

Nella ricerca sono stati coinvolti quattro Istituti comprensivi, dislocati su due aree territoriali della Lombardia: IC Barlassina e IC Lentate sul Seveso per la provincia di Monza e Brianza, e IC Como Lago e IC Cermenate per la provincia di Como.

Il coinvolgimento di due realtà provinciali è stato pensato in modo da poter sviluppare ulteriori considerazioni sulla possibile influenza che il contesto territoriale, descritto nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) delle singole scuole, può avere sulle abitudini di utilizzo degli strumenti tecnologici da parte degli alunni.

Nello specifico, sono state estrapolate le seguenti informazioni:

- IC Cermenate: l'Istituto è collocato al confine tra le due province di Como e Monza Brianza, in un territorio di antica tradizione agricola che, nel secondo dopoguerra, è stato interessato da un intenso sviluppo industriale con la nascita di piccole industrie e aziende artigiane. Negli ultimi anni ha avuto luogo un importante incremento del flusso migratorio, che ha portato la presenza degli alunni stranieri ad una percentuale pari al 9,8% su 863 alunni complessivi. Gli alunni usufruiscono di un tempo scuola di 30 ore settimanali su cinque giorni, con tre rientri pomeridiani.
- IC Barlassina: il contesto socio-economico in cui l'Istituto si trova ad operare risulta solido e con un indice ESCS³ medio-alto. Barlassina è un Comune della provincia di Monza e Brianza dove sono sviluppate imprese artigiane e piccole aziende. Da più di un decennio si sta assistendo ad una crescita della popolazione scolastica: da una parte le numerose iscrizioni di alunni provenienti da Comuni limitrofi, dall'altra la presenza di stranieri (14% su 765 alunni complessivi dell'Istituto). La Scuola primaria è organizzata secondo la struttura del tempo pieno per tutte le classi, con un impegno giornaliero di 8 ore.
- IC Como Lago: l'Istituto comprende un territorio geograficamente esteso che coinvolge cinque Comuni: Como (plessi di Como e frazione di Civiglio), Blevio, Torno, Faggeto e Brunate, con una popolazione scolastica che presenta marcati caratteri di disomogeneità sociale, economica e culturale nei

³ L'ESCS (Economic, Social and Cultural Status) è l'indice di background socio-economico-culturale che si basa su tre indicatori: lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione dei genitori, il possesso di alcuni specifici beni materiali che favoriscono l'apprendimento.

diversi plessi. La realtà delle scuole situate nei piccoli Comuni (fascia costiera lungo la riva orientale del Lario e Comuni montani) è più omogenea rispetto a quella dei plessi urbani, dove l'utenza mostra una composizione del tessuto sociale più variegata, anche a seguito dei crescenti flussi migratori degli ultimi anni. La presenza di alunni stranieri nei diversi plessi è rilevante: il 18% della popolazione scolastica (820 alunni totali) è caratterizzato da un ampio spettro di etnie e Paesi di provenienza. Il tempo scuola della Primaria è generalmente di 30 ore settimanali.

- IC Lentate: L'Istituto comprensivo si colloca nel Comune di Lentate sul Seveso, all'estremità settentrionale della provincia di Monza e Brianza, ai confini con l'area comasca. Le attività lavorative sono caratterizzate da numerose piccole e medie imprese artigianali specializzate nella lavorazione del legno. La popolazione scolastica, che proviene dalle cinque frazioni che definiscono il Comune (Birago, Camnago, Cimnago, Copreno e Lentate centro), è costituita da 1099 alunni, di cui il 15% stranieri. Alla Scuola primaria sono attivi due tempi scuola, 40 ore in due plessi e 35 ore negli altri due.

Per quanto riguarda il disegno di ricerca, il progetto si è articolato attraverso una serie di azioni come di seguito descritte.

Nel mese di marzo 2021 sono stati contattati i Dirigenti delle scuole prese in considerazione per la ricerca, al fine di illustrare il progetto, condividerne finalità, tempistiche ed obiettivi, e ottenere l'autorizzazione a procedere; successivamente, sono state concordate le modalità per la raccolta dei dati, per garantire omogeneità e conformità di gestione nei quattro Istituti coinvolti. Nel successivo mese di maggio i bambini interessati hanno compilato un questionario alla presenza dei loro docenti di riferimento, i quali hanno potuto supervisionare il lavoro e rispondere ad eventuali dubbi e domande degli alunni in merito agli item sottoposti. Il questionario, anonimo e non standardizzato, era costituito da 9 domande suddivise in due macroaree (vd. allegato 1): una riguardante l'uso degli strumenti digitali per svago, divertimento e tempo libero, l'altra inerente all'utilizzo della tecnologia per la scuola. Gli item sono stati pensati per raccogliere il maggior numero di informazioni, con particolare attenzione agli strumenti utilizzati, al tempo dedicato e alla presenza dell'adulto durante la "navigazione in rete" da parte dei bambini. Una volta compilati i questionari, tutti i dati sono stati raccolti in un file per permetterne una lettura generale, un'analisi qualitativa più precisa e

specifica e una comparazione tra gli Istituti presi in esame, per evidenziare eventuali differenze rispetto al fenomeno e avanzare pensieri e considerazioni più generali in merito.

Il campione totale a cui è stato somministrato il questionario anonimo sull'utilizzo degli strumenti tecnologici era composto da 742 alunni, 404 maschi e 338 femmine. Complessivamente, gli alunni delle classi quarte erano 350, di cui 192 maschi e 158 femmine, mentre gli alunni delle classi quinte erano 392, di cui 212 maschi e 180 femmine.

Il sottocampione dei minori frequentanti le scuole della provincia di Como (Istituto comprensivo di Como Lago e Istituto comprensivo di Cermenate) era composto da 346 studenti, mentre gli alunni frequentanti le scuole della provincia di Monza e Brianza (Istituto comprensivo di Lentate e Istituto comprensivo di Barlassina) erano 396.

2. Scolastici Analisi e lettura dei dati

I risultati ottenuti sono stati tabulati sia in valori assoluti sia con valori percentuali per Istituto, per territorio e in termini complessivi, per favorire l'analisi comparativa e per la costruzione di grafici idonei ad una corretta lettura dei dati.

Laddove non espressamente evidenziato, le variabili sesso, classe frequentata e area territoriale di riferimento non hanno avuto un'influenza rilevante sui risultati, e quindi non hanno generato differenze significative per la lettura del fenomeno, tali da dover essere prese in considerazione.

I bambini dispongono di strumenti tecnologici personali: il 55% dichiara di possedere una console per videogiochi, il 52% un cellulare e il 48% un tablet. Per quanto riguarda console e tablet non ci sono differenze significative tra i bambini di quarta e quelli di quinta, mentre se analizziamo i dati riguardanti il cellulare, troviamo che le percentuali sono superiori tra gli alunni delle classi quinte: il 58% dice di avere un cellulare personale, a fronte del 45% dei bambini di quarta (vd. grafico 1).

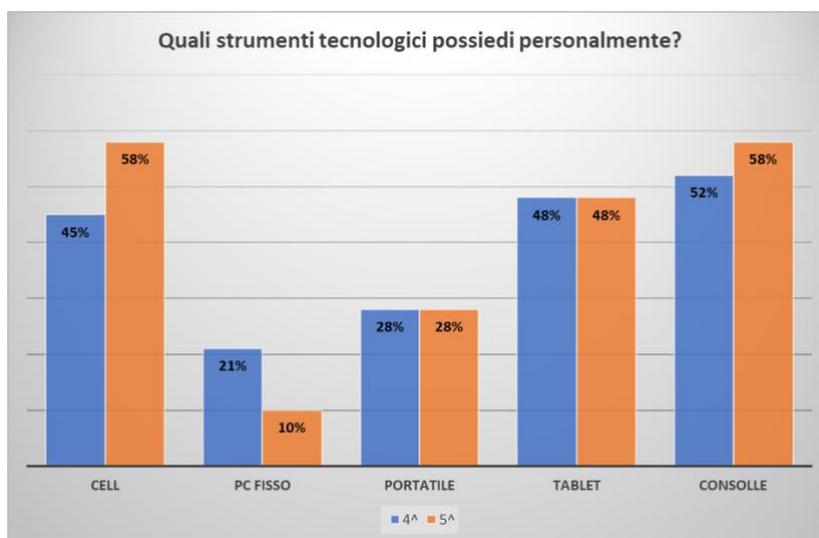


Grafico 1

Rispetto al tempo di utilizzo della tecnologia per il divertimento e il tempo libero, troviamo che il 46% del campione ne usufruisce giornalmente per un'ora circa e il 31% per due ore. Appare significativo come, sul totale del campione, sommando le risposte dei bambini che rimangono 3 ore o più di 3 ore, il dato è pari al 23% dei soggetti, ovvero circa 1 bambino su 4 (vd. grafico 2).

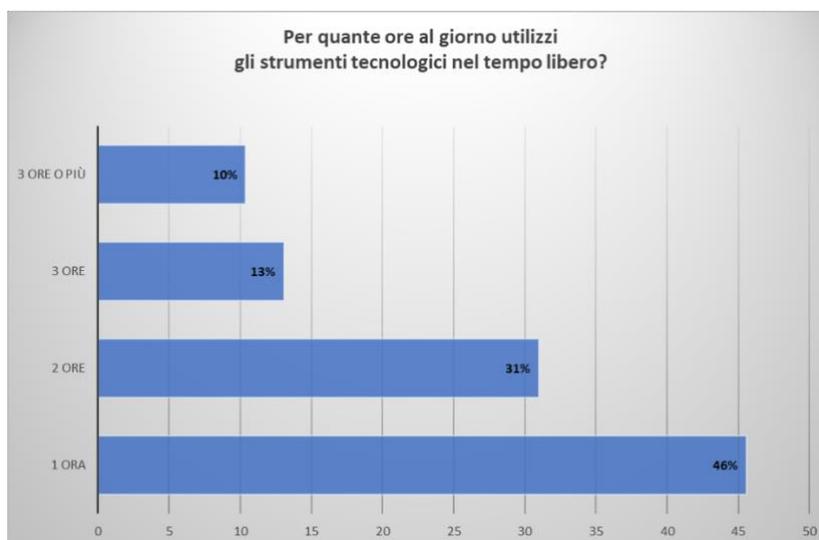


Grafico 2

Complessivamente le abitudini dei bambini di quarta e quelli di quinta sono simili con percentuali che però si discostano se vengono analizzate le singole unità orarie, come illustrato nel grafico 3.

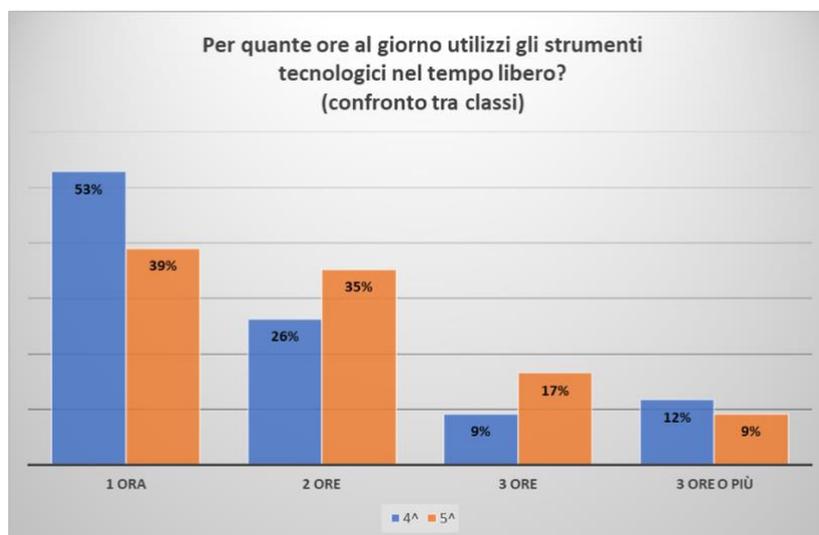


Grafico 3

Generalmente, il momento della giornata in cui vengono utilizzati maggiormente gli strumenti tecnologici è il pomeriggio (94%), seguito dalla sera (82%); una percentuale consistente di alunni dichiara anche di utilizzarli a letto, prima di dormire (32%, quasi 1 bambino su 3). Il dato richiama l'attenzione anche sulla percentuale media degli studenti che riferiscono di perdere ore di sonno per stare svegli e continuare ad usufruire delle diverse attività che la rete può offrire loro (23%). Online i bambini giocano, guardano video e ascoltano musica (rispettivamente l'84%, il 79% e il 72%), parlano con gli amici (62%) e fanno ricerche per i propri interessi personali (53%). Solo il 13% dichiara di cercare nuove amicizie.

Spesso le attività sopra descritte avvengono sui social: il più utilizzato è Youtube (90% dei bambini), seguito con una percentuale nettamente inferiore da Whatsapp (58%) e da TikTok (29%); i dati sembrerebbero confermare che gli alunni utilizzano le app per guardare video, ascoltare musica o messaggiare con contatti che conoscono personalmente (ad esempio i gruppi classe di Whatsapp). Solo il 7% dichiara di non utilizzare social.

Per quanto riguarda il tempo di utilizzo della tecnologia per la scuola, emerge che il 71% del campione totale rimane collegato circa un'ora al giorno, mentre il 23% (quasi 1 bambino su 4) due ore; solo il 6% ne usufruisce per tre ore o più (vd. grafico 4).

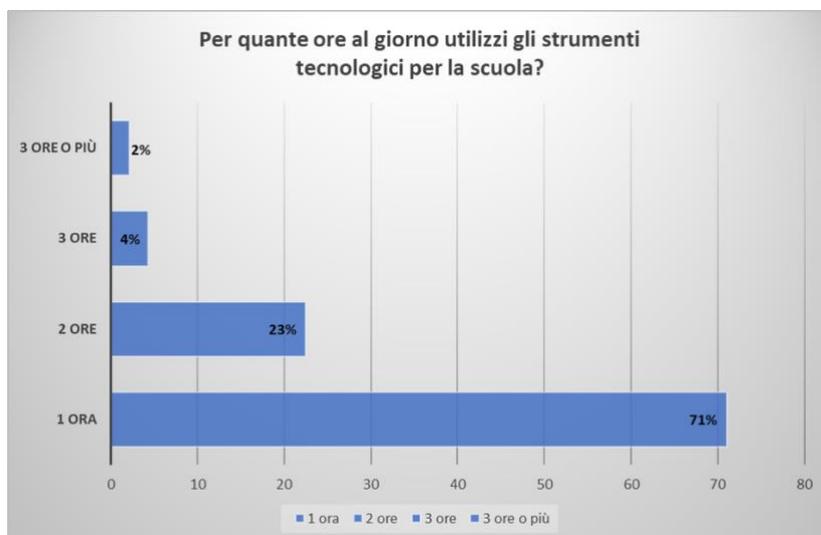


Grafico 4

Sulle abitudini e sugli atteggiamenti legati all'uso degli strumenti tecnologici, se per tutti gli item sommiamo le risposte "capita a volte" e "capita spesso" (vedi questionario, allegato 1), i bambini riferiscono di starci più tempo di quello che era stato inizialmente stabilito (68%), di essere rimproverati dai genitori proprio per questo motivo (58%) e di rispondere in modo infastidito e sgarbato per cercare di guadagnare ulteriore tempo (il 32% del campione). Infine, il 54% dei bambini dichiara di sentirsi stanco (mal di testa, bruciore o fastidio agli occhi) al termine delle attività online (vd. grafico 5).

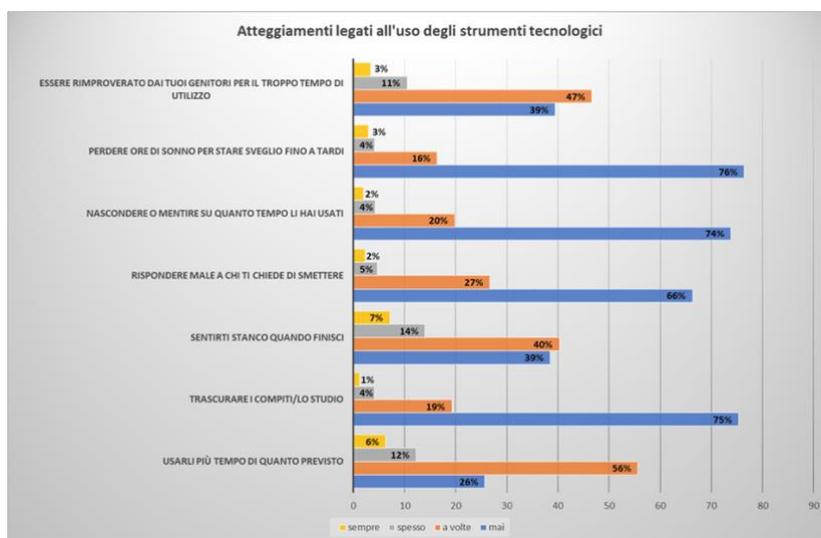


Grafico 5

Il 65% del campione riferisce di essere solo mentre utilizza uno strumento tecnologico, o perlomeno senza nessuno accanto a lui che guardi insieme quello che sta facendo; il 18% lo fa con un genitore vicino (o con un altro adulto, nel 7% dei casi) e il 10% con altri amici (vd. grafico 6).

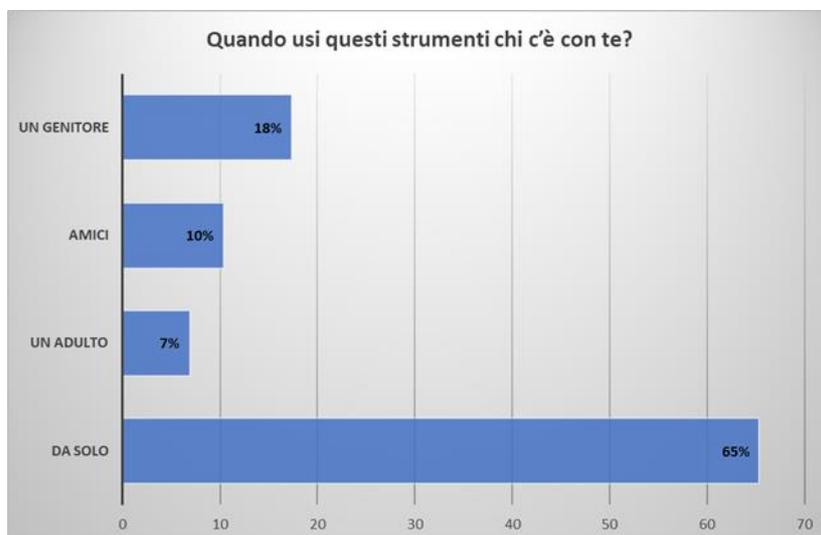


Grafico 6

Rispetto alla presenza del genitore, le percentuali si differenziano in modo significativo tra gli alunni delle classi quarte e quinte: il 21% nel primo caso

e il 14% nel secondo, come se l'attenzione del genitore verso bambini più grandi, seppur di un solo anno, vada via via affievolendosi.

Analizzando in modo più specifico i dati dei singoli Istituti comprensivi, emerge quanto segue:

- IC Barlassina: il tablet è lo strumento maggiormente utilizzato tra quelli a disposizione (58%) e il dato si discosta in modo significativo dalla media generale (48%). Si registrano le percentuali più alte degli alunni che, nel tempo libero, utilizzano giornalmente per tre ore o più la tecnologia (17%), che mentono sul tempo di utilizzo della stessa (35%), che perdono più ore di sonno (31%) e che stanno da soli davanti al monitor (77%, secondi solo agli studenti dell'IC di Cermenate, con il 79%).
- IC Lentate: emerge la percentuale più bassa rispetto ai quattro Istituti degli alunni che utilizzano il pc fisso (solo il 7%) e che mentono sul tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici (16%).
- IC Cermenate: gli alunni dell'Istituto usano di più il pc fisso (33%) rispetto alla media generale, stanno più da soli davanti a un monitor (79%) e, parallelamente, il genitore è il meno presente in assoluto (solo il 3%).
- IC Como Lago: la percentuale degli alunni che possiedono personalmente un cellulare è la più bassa tra gli Istituti presi in esame (44% rispetto alla media del 52%). Per quanto riguarda il tempo di utilizzo della tecnologia per il tempo libero, circa 1 alunno su 2 (55%) rimane collegato soltanto un'ora al giorno, e sembra che non si perdano ore di sonno per stare svegli davanti allo schermo (solo il 13% dichiara di farlo).

Le tabelle di seguito riportate (Tab.1 e Tab.2) illustrano alcuni dei dati più significativi sopra citati.

Tab. 1: atteggiamenti legati all'uso degli strumenti tecnologici (confronto tra Istituti)					
	Barlassina	Lentate	Cermenate	Como Lago	Campione totale
Usarli più tempo di quanto previsto	72%	68%	67%	64%	68%
Trascurare i compiti/lo studio	28%	23%	18%	26%	23%
Sentirti stanco quando finisci	58%	51%	58%	51%	54%

Rispondere male a chi ti chiede di smettere	38%	30%	30%	28%	31%
Nascondere o mentire su quanto tempo li hai usati	35%	16%	23%	25%	24%
Perdere ore di sonno per stare sveglio fino a tardi	31%	19%	19%	13%	21%
Essere rimproverato dai tuoi genitori per il troppo tempo di utilizzo	60%	58%	59%	51%	57%

**Tab. 2: quando usi questi strumenti chi c'è con te?
(confronto tra Istituti)**

	Barlasina	Lentate	Cermeate	Como Lago	Campione totale
Da solo	77%	66%	79%	62%	65%
Un adulto	3%	9%	15%	7%	7%
Amici	8%	11%	3%	12%	10%
Un genitore	13%	14%	3%	19%	17%

Sempre in ambito qualitativo, si riportano le differenze di comportamento tra maschi e femmine, valutate in base allo scostamento delle percentuali dai valori medi generali.

Mediamente, le femmine dedicano meno tempo dei maschi all'utilizzo degli strumenti tecnologici per svago e divertimento: il 56% dichiara di starci un'ora al giorno e il 44% due ore o più; per i maschi invece le percentuali sono rispettivamente del 37% e del 63% (vd. grafico 7).

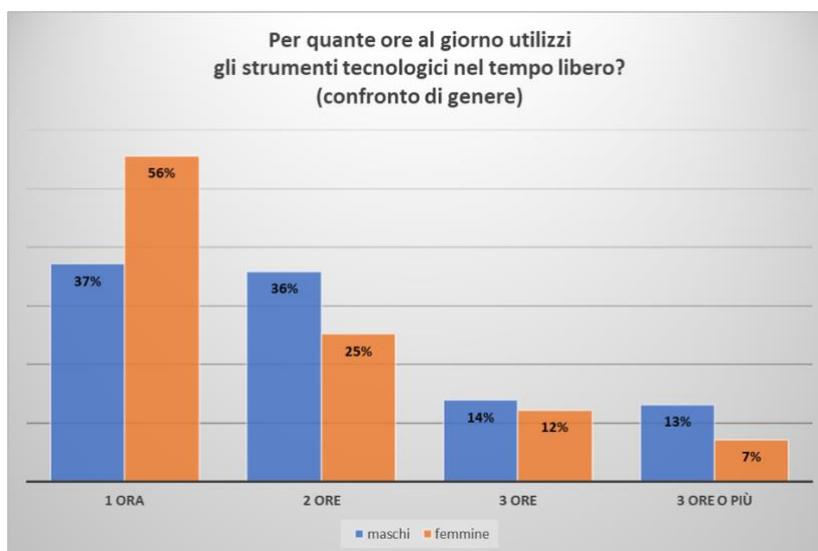


Grafico 7

Per quanto riguarda il tempo dedicato alle attività scolastiche non si rilevano differenze significative di genere.

I maschi utilizzano maggiormente la tecnologia per giocare (92% rispetto al 74% delle femmine), mentre le ragazze prediligono stare in rete per ascoltare musica (79% rispetto al 66% dei ragazzi).

Rispetto alle attività online, la percentuale più bassa registrata si riferisce al cercare nuove amicizie: il 17% per i maschi e il 9% per le femmine.

Il dato può essere letto da una duplice prospettiva: se da un lato può rassicurare in quanto è l'attività meno esercitata in rete, dall'altro è allarmante, se pensiamo che si tratta di bambini di 10-11 anni che cercano relazioni virtuali, con tutti i rischi che questo comporta, soprattutto in considerazione del fatto che sono minori spesso lasciati soli con lo strumento tecnologico.

Merita attenzione sottolineare come non vi siano particolari differenze tra i valori registrati nelle due aree territoriali prese in esame (Como e Monza e Brianza): ciò può essere dovuto da una parte all'omogeneità dei territori, almeno per quanto è stato possibile valutare dai dati di contesto a disposizione, e dall'altra alla conferma della presenza pervasiva della tecnologia, ormai trasversale ad ambienti, contesti e classi sociali differenti.

3. Riflessioni

A fronte dei dati raccolti e presentati, che confermano indicativamente un quadro che non si discosta da quelle che erano le previsioni in merito alla presenza massiccia della tecnologia nella quotidianità dei bambini, è doveroso iniziare a riflettere su come gestire ed organizzare le dimensioni tecniche, educative e formative che necessariamente andranno a declinarsi all'interno di scenari futuri (o per meglio dire già in essere) che stanno sempre più concretizzandosi e prendendo forma.

Scenari che, perlomeno dai risultati della ricerca presentata, ci raccontano di bambini che ormai sempre più precocemente sono collegati in rete, sia per la scuola che per il tempo libero; bambini che utilizzano social e che possiedono strumenti tecnologici personali (cellulare, tablet e consolle); bambini che, nella maggior parte dei casi, sono lasciati da soli davanti ai monitor, senza una presenza adulta vigile e attenta.

Strumenti tecnologici e didattica

Oggi non è più pensabile che per un percorso formativo completo i bambini non abbiano a disposizione uno strumento digitale.

È necessario e imprescindibile che tutti gli alunni, e quindi le loro famiglie, possano disporre di tecnologie adeguate per poter partecipare in modo attivo ai percorsi didattici pianificati dai docenti che, attraverso l'utilizzo di piattaforme dedicate, propongono dei contenuti aggiuntivi da visionare e integrare rispetto alle lezioni in presenza.

Affinché questo accada sono indispensabili sia una buona connessione a internet, sia dispositivi digitali di qualità: tali condizioni hanno tuttavia un costo che può divenire fonte di disagio e di ostacolo per le famiglie che presentano criticità economiche e/o di ordine sociale.

Viene naturale domandarsi chi può attivare le risorse necessarie per accogliere e rispondere ad un bisogno di questo genere.

In primo luogo è compito della Scuola garantire il diritto all'istruzione anche agli studenti che non hanno l'opportunità di usufruire di device di proprietà: attraverso specifiche rilevazioni del fabbisogno di strumentazione tecnologica e connettività da parte degli alunni, si potrà e si dovrà continuare a pianificare la concessione in comodato d'uso gratuito delle dotazioni strumentali della scuola che, a partire dai finanziamenti del Ministero dell'Istruzione arrivati da marzo 2020, sono state notevolmente incrementate. L'obiettivo ultimo rimane sempre quello di ridurre il *digital divide* all'interno dell'Istituzione scolastica, in modo da sopperire alle disomogeneità del contesto socio-culturale.

In secondo luogo, le famiglie hanno potuto beneficiare di agevolazioni per attivarsi nell'acquisto di strumenti atti a supportare l'azione didattica nella sua svolta imprescindibile verso il digitale. Una responsabilità o meglio corresponsabilità educativa, così ben esplicitata nel Patto sottoscritto con la scuola, che è stata notevolmente rafforzata all'interno dello scenario della Didattica Digitale Integrata, e che richiede un impegno concreto dei genitori nella sua attuazione.

Apprendimento digitale e processi cognitivi

I percorsi di apprendimento realizzati con forme miste di didattica (in aula, su piattaforma digitale, in modalità sincrona o in asincrono) richiedono uno studio sempre più approfondito e puntuale su quali possano essere gli effetti che un "ambiente digitale" può avere sui processi cognitivi e di apprendimento degli alunni, se non anche sullo sviluppo stesso delle funzioni del sistema neuronale.

Già in passato alcune ricerche⁴ hanno evidenziato come in un "ambiente di apprendimento digitale" si possa assistere a forme di indebolimento cognitivo, deterioramento delle abilità analitiche e caduta delle competenze concettuali e performative, a favore invece di un aumento delle abilità visuo-spaziali, che sono intuitive e sostanzialmente immediate.

Il digitale è, infatti, fortemente centrato sull'immagine e sulla via visiva, cui è associata una forma di intelligenza dominata dalla logica della simultaneità, propria delle relazioni nello spazio. La via uditiva, quella del linguaggio e poi della scrittura, è invece associata all'intelligenza linguistica, di natura logico-sequenziale, propria delle relazioni nel tempo. Si tratta di una distinzione importante, che ci porta alla conclusione per cui oggi i bambini, i cosiddetti "nativi digitali", sembrerebbero mostrare una predisposizione all'approccio intuitivo, mentre il lavoro di elaborazione linguistica di tipo analitico, soprattutto secondo le forme più strutturate della lingua scritta, risulta sfavorito perché richiede un esercizio maggiormente riflessivo.

Ciò che è importante sottolineare è la conclusione ormai ampiamente dimostrata e accolta dalla comunità scientifica secondo cui il cervello può costruire nuovi circuiti o rafforzarne di esistenti attraverso l'esercizio ma, allo stesso modo, tali circuiti possono indebolirsi, se trascurati.

Se si smette di esercitare una certa facoltà mentale, questa non viene semplicemente dimenticata, ma a livello neuronale viene sostituita da

⁴ Maryanne Wolf, Tufts University del Massachusetts-Center for Reading and Language Research, 2009; Anne Mangen, Università di Stavanger in Norvegia, 2013; John Picchione, Università di Toronto, 2016.

altre funzioni cognitive che risultano essere più funzionali ed adattive (Doidge, 2007).

L'uso ripetuto e costante degli strumenti tecnologici fa registrare nuovi pattern di attivazione neurobiologica (Healy, 1998): i nativi digitali, crescendo in un ambiente ricco di stimoli multimediali, hanno una struttura cerebrale con connessioni sinaptiche diverse da quelle di chi ha fatto entrare le tecnologie nel proprio quotidiano in una fase avanzata della vita (gli "immigrati digitali").

Risulterebbe pertanto riduttivo affermare che il livello cognitivo dei nativi digitali venga indebolito dall'utilizzo degli strumenti tecnologici; occorre invece considerare come il modo di processare e decodificare gli input sia evidentemente cambiato, e ciò comporta necessariamente una rivisitazione dei percorsi didattici proposti agli alunni: percorsi che devono essere adattati a questi nuovi ambienti di apprendimento digitale e, nello specifico, ai processi cognitivi che oggi, sempre più, integrano forme di elaborazione visuo-spaziali a quelle propriamente analitiche, di tipo logico-sequenziale.

Le neuroscienze possono e devono fornire un contributo in tale ambito di ricerca, ma è indispensabile che i dati degli studi e delle ricerche vengano presentati e condivisi anche all'interno delle agenzie educative, in primis la Scuola, che si occupano degli apprendimenti dei nativi digitali.

Educazione digitale

La tecnologia è stata spesso demonizzata e assimilata a qualcosa di oscuro e pericoloso o, al contrario, esaltata e divinizzata per le sue immense potenzialità, ma oggi non ha più senso schierarsi a favore o contro di essa: il digitale rappresenta la vera, straordinaria innovazione del terzo millennio e la sua presenza costituisce una solida realtà, oggettiva e ormai irrinunciabile.

Stiamo assistendo ad un cambiamento radicale di prospettiva e siamo di fronte ad un passaggio evolutivo che coinvolge l'intera società: è pur vero che ogni salto di paradigma implica una certa incommensurabilità con il precedente, ma oggi siamo nel "nuovo" e dobbiamo analizzarne le caratteristiche, per capire come avvicinare la generazione dei nativi digitali al patrimonio di secoli di cultura analogica.

A fronte della presenza ormai scontata e massiccia della tecnologia, non è però scontato essere pronti per il suo utilizzo, e questo vale sia per i nativi digitali, ma anche e soprattutto per gli adulti che vi si sono avvicinati nel tempo.

Vivere il digitale non si improvvisa!

Se pensiamo al contesto scuola, ciò significa che tutti devono essere educati per un utilizzo consapevole e responsabile della tecnologia: bambini, docenti e genitori.

A tal proposito, le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica⁵, adottate in applicazione della Legge 20 agosto 2019, n. 92, hanno affidato alla Scuola il compito di lavorare sugli studenti per costruire una cittadinanza digitale, intesa come «la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Sviluppare questa capacità a scuola significa da una parte consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di stare nel mondo, dall'altra mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l'ambiente digitale comporta».

I docenti, pertanto, hanno il compito di accompagnare gli studenti nell'acquisizione di uno spirito critico e responsabile, che li trasformi da consumatori passivi a produttori attivi di contenuti e nuovi paradigmi.

È chiaro ed imprescindibile, e da non trascurare, che il punto di partenza debba necessariamente considerare una corretta e completa formazione tecnica per l'acquisizione delle competenze specifiche legate all'uso degli strumenti tecnologici: ciò vale non solo per gli studenti, ma anche per i docenti stessi che, attraverso percorsi formativi mirati, possono imparare a gestire consapevolmente la tecnologia, in tutte le sue forme e declinazioni.

La cornice teorica da cui partire per progettare interventi di questo tipo è data dalle indicazioni del Parlamento Europeo che, già nel 2006, individua le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente: tra queste la competenza digitale, definita come la capacità di saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione.

Al fine di uniformare la descrizione e la valutazione degli ambiti in oggetto, il quadro comune di riferimento europeo è dato dal modello DigComp⁶, che descrive le competenze digitali in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Tale modello rappresenta uno strumento finalizzato a consentire una descrizione condivisa delle competenze digitali dei cittadini, e un'indispensabile guida nella definizione del curriculum di Istituto e nella progettazione delle attività didattiche.

⁵ Le Linee guida si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della Legge, a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche dalla stessa individuate: Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale.

⁶ Il DigComp è il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini elaborato dalla Human Capital and Employment Unit (Joint Research Centre) su incarico del Dipartimento Generale Occupazione, Affari Sociali e Inclusione della Commissione Europea.

Un ulteriore paradigma di riferimento europeo è rappresentato dal documento DigCompEdu⁷, il cui obiettivo è quello di «fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di “competenza pedagogica digitale” e di svilupparla ulteriormente. Tale modello non intende sostituire gli strumenti definiti a livello nazionale, bensì arricchirli e ampliarli. Il suo valore aggiunto consiste nel fornire una guida per lo sviluppo di politiche educative a vari livelli, un modello concettuale che consenta ai diversi attori del sistema educativo e formativo di creare strumenti concreti, adatti a rispondere ai propri bisogni, un linguaggio comune e coerente per promuovere la discussione e lo scambio di buone pratiche e un punto di riferimento per gli Stati Membri per validare l’approccio e la completezza dei propri strumenti e quadri di riferimento in questo settore».

In aggiunta al tema dell’acquisizione delle competenze digitali, ulteriore nodo da affrontare con gli insegnanti rimane la variabile *tempo*: il tempo del digitale richiede unità di misura e metodologie necessariamente diverse dal tempo in aula.

L’esperienza iniziale della Dad ha reso evidente che non è funzionale, né possibile, far coincidere l’unità oraria delle lezioni in presenza con quella delle lezioni a distanza, sia per quanto riguarda la dimensione emotiva che per quella cognitiva. È quindi necessario programmare degli spazi di pensiero e di confronto in cui individuare le modalità più funzionali per definire la dimensione del tempo nel digitale.

Da ultimo, anche i genitori devono essere educati per potersi inserire in questo processo di co-costruzione responsabile della cittadinanza digitale: la sottoscrizione del Patto educativo di corresponsabilità, ridefinito nella nuova cornice di apprendimento, va letta proprio come l’impegno reale ad accompagnare i figli nelle attività scolastiche e nell’utilizzo consapevole della tecnologia e degli ambienti didattici virtuali predisposti dalla scuola.

Al genitore, in generale, è richiesta una serie di conoscenze degli strumenti e della rete, affinché la sua presenza, necessaria e fondamentale, possa essere garanzia per un eventuale supporto tecnico al bambino in difficoltà e, ancor più importante, per una tutela del minore a fronte dei rischi e dei pericoli che il web può comportare.

⁷ Il DigCompEdu, sviluppato dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea su mandato della Direzione Generale per Istruzione, Gioventù, Sport e Cultura (DGEC), si basa sul lavoro svolto nel definire le competenze digitali del cittadino (DigComp) e la capacità digitale delle organizzazioni educative (DigCompOrg).

4. Considerazioni conclusive

Le riflessioni proposte rimangono necessariamente e volutamente aperte: obiettivo del presente contributo non è tanto quello di trovare risposte o soluzioni che, inevitabilmente, risulterebbero parziali e poco adattabili al contesto più allargato, quanto quello di condividere uno scenario che, a partire dai dati raccolti con il campione della ricerca, può essere rappresentativo di una realtà che si sta progressivamente delineando in maniera precisa, puntuale e oggettivamente riconosciuta. Una realtà dove i bambini usano sempre più precocemente la tecnologia per lo svago e per il divertimento nel tempo libero e, allo stesso modo, necessitano di strumenti digitali per seguire i percorsi formativi proposti in ambito scolastico.

Le considerazioni avanzate vogliono pertanto creare uno spazio di pensiero e un invito all'azione: chi si occupa dei percorsi di crescita e di sviluppo dei bambini (genitori, insegnanti, educatori in generale) deve necessariamente attivarsi per raggiungere una piena conoscenza del ruolo della tecnologia nella quotidianità scolastica ed extrascolastica, e condividere ipotesi di intervento e di ragionata programmazione per costruire percorsi didattici ed educativi adeguati e coerenti con la situazione in essere.

In questo scenario, il compito della Scuola è duplice: da una parte, quello di "educare al digitale" e, dall'altra, quello di adottare e di integrare tra loro forme miste di didattica, sia per meglio personalizzare i percorsi di apprendimento dei singoli alunni, sia per rispondere alle esigenze di una società che richiede sempre più il possesso di competenze tecnologiche. Conoscere, condividere e progettare sono azioni indispensabili per sensibilizzare la comunità educante tutta al compito più arduo: far sì che la tecnologia venga vissuta come una nuova sfida alla quale le agenzie educative, in modi diversi, ma in auspicabile sinergia, sono chiamate a rispondere. Una sfida da affrontare con entusiasmo e spirito propositivo, e non con la paura di ciò che ancora non si conosce pienamente e non si sa gestire.

La paura infatti immobilizza, e attiverebbe un atteggiamento regressivo di difesa verso ciò che è ancora ignoto.

Tornare a pensare la Scuola e la società secondo lo status quo precedente la pandemia comporterebbe un duplice errore: in primo luogo, significherebbe non riconoscere che l'emergenza sanitaria da Covid-19 ha inevitabilmente accelerato, anche se in termini drammatici, quella che era l'inarrestabile evoluzione tecnologica già in atto negli ultimi anni e, in secondo luogo, si rischierebbe di perdere il know-how in ambito tecnico e

metodologico-didattico che, seppur forzatamente acquisito, oggi rappresenta un valore aggiunto e imprescindibile per la Scuola.

Bibliografia

- Azzolina L., *Informativa del Ministro dell'istruzione sulle iniziative concernenti la prosecuzione dell'anno scolastico in corso e conseguente discussione*, Senato della Repubblica, <http://www.senato.it>, ultima consultazione il 12 luglio 2021.
- Bocconi S., Earp, J., and Panesi S., *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)*, (2018).
<https://doi.org/10.17471/54008>
- Carretero S. - Vuorikari R. – Punie Y., *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, 'European Commission's Joint Research Centre, (2017).
- Cittadinanza digitale, <https://www.cittadinanzadigitale.eu/cittadinanzadigitale/>, ultima consultazione il 27 agosto 2021.
- Doidge N., *Il cervello infinito*, Ponte alle Grazie, Firenze 2007.
- DigComp, <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>, ultima consultazione il 9 novembre 2021
- Ferrari S. - Mosa E., *La scuola che verrà: Ripensare la scuola nell'era del post Covid19*, Analysis Report 3/21, WeWorld Onlus, 2021.
- Generazioni connesse, <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/>, ultima consultazione il 3 settembre 2021.
- Healy J.M., *Failure to connect: How computers affect our children's minds-for better or for worse*, Simon and Schuster, New York 1998.
- [Mangen A. - Walgermo B.R. - Brønnevik K.](#), *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*, [International Journal of Educational Research](#), Volume 58, 2013, pp. 61-68.
- Mangen A. et al., *Mystery story reading in pocket print book and on Kindle: possible impact on chronological events memory*. Conference paper presentation, Igel (The International Society for the Empirical Study of Literature and Media), Turin July 21-25 2014.
- Mantegazza R., *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma 2020.
- Ministero dell'Istruzione, [Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica](#), 22 giugno 2020.
- Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*, 7 agosto 2020.
- Picchione J., *La scrittura, il cervello e l'era digitale*, Eum, Macerata 2016.
- Potter J. - McDougall J., *Digital Media, Culture and Education*, Macmillan, London 2017.
- Rivoltella P.C., *Tecnologie di comunità*, Els La Scuola, Brescia 2017.
- Rivoltella P.C., *Ora serve il coraggio di coniugare lezioni in presenza e a distanza*, «Sole 24ore», 12 luglio 2021.

- parlare/messaggiare con gli amici
- giocare
- guardare video
- ascoltare musica
- stare sui social
- fare ricerche per i miei interessi
- fare nuove amicizie

5. Quando usi questi strumenti, ti capita di...

	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Usarli più tempo di quanto previsto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trascurare i compiti/lo studio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirti stanco quando finisci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rispondere male a chi ti chiede di smettere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nascondere o mentire su quanto tempo li hai usati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perdere ore di sonno per stare sveglio fino a tardi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Essere rimproverato dai tuoi genitori per il troppo tempo di utilizzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. A quali social sei iscritto/utilizzi?

- Facebook
- Youtube
- Instagram
- Snapchat
- TikTok
- Twitter
- Whatsapp
- nessuno
- altri (specificare _____)

7. Cosa fai principalmente sui social?

- carico materiale personale come foto/video
- commento o guardo foto/video
- mi informo su cose che mi interessano
- seguo personaggi famosi
- chatto con gli amici
- gioco con gli amici
- non uso social
- altro (specificare _____)

8. Solitamente, quando usi questi strumenti chi c'è con te?

- sono da solo
- c'è un adulto
- amici
- un genitore

9. Complessivamente, per quante ore al giorno usi gli strumenti tecnologici per la scuola?

- circa 1 ora
- circa 2 ore
- circa 3 ore

o più di 3 ore al giorno (indica quante ore) _____

NOTE E COMMENTI

Paolo Fasce

Metodi per selezionare nei concorsi: alcune proposte

Parole chiave: concorsi, scuola, valutazione, statistica, commissioni

L'articolo presenta possibili "correttivi" alle modalità di valutazione delle prove scritte in concorso pubblico, prendendo ad esempio l'"iniqua" distribuzione su base nazionale delle percentuali di concorrenti che nell'ultimo concorso a dirigente scolastico (D.D.G. 23 novembre 2017, n. 1259) hanno superato la prova scritta. L'articolo pone un nesso tra esercizio statistico delle possibili forbici valutative e la loro distribuzione tra commissioni diverse e l'incongruenza, statistica, del dato di realtà.

Alla luce dei problemi riscontrati durante l'ultima tornata concorsuale, l'autore prospetta, sulla scorta del metodo internazionale "Othello", procedure e strumenti per rendere più eque le valutazioni concorsuali.

Keywords: public competitions, education, evaluation, statistics, commissions

The article shows possible "corrections" to the procedures for evaluating written tests in public competition, taking for example the "unfair" distribution on a national basis of the percentages of candidates who in the last competition for school principals (DDG 23 November 2017, n. 1259) have passed the written test. The article establishes a link between the statistical exercise of the possible evaluation scissors and their distribution between different commissions and the discrepancy between reality and statistical data as well.

Considering the problems encountered during the last round of competition, the author proposes, on the basis of the international "Othello" method, procedures and tools to make the competition assessments fairer.

Ho partecipato al Corso-concorso per dirigenti scolastici, indetto con D.D.G. del 23 novembre 2017, n. 1259¹, e ho assistito alle polemiche conseguenti ogni singolo passaggio di grado: la prova preselettiva, la prova scritta, la prova orale. Rilevanti i passaggi giudiziari che, con la sentenza del TAR del Lazio n. 8655 del 2 luglio 2019, avevano sospeso la validità del medesimo fino a quella del Consiglio di Stato, pubblicata il 12/01/2021, che lo riabilitava. Altre sentenze sono seguite e ad oggi la bontà del percorso è sopravvissuta, nella sostanza, alle legittime analisi degli avvocati degli esclusi.

Consapevole dei limiti della formula adottata, che lo scrivente ritiene comunque migliore di quella adottata in precedenza nei concorsi regionalizzati che questi limiti di fatto amplificavano, il presente contributo si concentra sulla prova scritta e prova a formulare una proposta di modalità di correzione multipla dei compiti, secondo un

¹ https://www.istruzione.it/concorso_ds/index.shtml

criterio di ridondanza, tesa a rendere più equa la valutazione finale e, di conseguenza, più equo l'accesso alla prova successiva. Si trascureranno, in questa sede, le implicazioni giuridico-legali che sono un vincolo forte e, temo, potrebbero essere ostative di un procedimento pur scientificamente accreditato.

Come ha funzionato la prova scritta al concorso-corso per dirigenti scolastici (bandito nel 2017)

Diamo qui una descrizione della procedura adottata nel concorso come premessa necessaria. Circa 9000 persone² (il triplo dei posti messi a bando) hanno partecipato ad una prova scritta somministrata per via telematica controllata (prova “computer based”). Ogni concorsista doveva rispondere a cinque quesiti a risposta aperta (più dieci domande a risposta multipla che insistevano su un brano in lingua straniera). Non si affronta in questa sede la banale questione dei quesiti a risposta multipla, sia quelli nella prova preselettiva che quelli di lingua straniera nello scritto, giacché trattandosi di valutazione oggettiva ben poco c'è da aggiungere se non meramente il fatto che tali forme valutazione sono “povere” e pertanto incapaci, da sole, di selezionare personale “pienamente qualificato”³. Si riconosce naturalmente, la necessità di procedere ad una selezione “economica” giacché a monte dei 9000 candidati che hanno affrontato la prova scritta le domande pervenute erano circa il triplo.

La correzione delle prove scritte è stata assegnata alle 38 commissioni istituite. Ogni prova è stata assegnata ad una commissione. Se, come immagino, l'algoritmo di distribuzione è stato simile a quello dichiarato per l'orale⁴, le prove sono state messe in un elenco ordinato con un qualche criterio (il nome del file o il suo identificativo) e poi distribuite come in un gioco di carte: il primo file alla commissione identificata col numero 0, il secondo file alla commissione 1 fino al 38mo file all'ultima commissione (la n. 37), per poi riprendere il ciclo.

Dopo tale operazione, ogni commissione si è trovata a correggere circa 250 prove. Questa distribuzione dei file/prove sembra essere sufficientemente casuale, di conseguenza ogni commissione (di fatto

² Si useranno dei numeri tondi, rispettosi degli ordini di grandezza, per evitare inutili attenzioni a dettagli poco significativi.

³ In occasione dell'ultimo convegno in presenza (prima della pandemia) dell'Associazione nazionale dei professori di diritto amministrativo si sono ascoltate relazioni di giuristi e altri professionisti che hanno dimostrato la mediocrità – se non la vera e propria inadeguatezza – delle preselettive a quiz, soprattutto quelle basate sui quiz di logica.

⁴ Sulla mancata conoscibilità degli algoritmi e sul mancato funzionamento dei quello per le assegnazioni nella “buona scuola”, ci sono state delle pronunce del Consiglio di Stato (cfr. M. Timo, *Il procedimento di assunzione del personale scolastico al vaglio del Consiglio di Stato*, «Giurisprudenza Italiana», 5 (2020), p. 1190).

“regionale”) ha esaminato compiti di candidati/e di tutto il paese. Non sfugge il fatto che «l’adozione di modelli predittivi e di criteri in base ai quali i dati sono raccolti, selezionati, sistematizzati, ordinati e messi insieme, la loro interpretazione e la conseguente formulazione di giudizi sono tutte operazioni frutto di precise scelte e di valori, consapevoli o inconsapevoli»⁵, ma almeno in questo caso, la scelta è stata senz’altro neutra.

Al netto di infinite polemiche su dettagli legittimi che esulano da questo saggio, la doglianza che è possibile affrontare in questa sede emerge dalla seguente osservazione: le commissioni hanno tutte adottato una stessa griglia di valutazione, alla quale si sono attenute, compilandola per ciascun/a candidato/a e attribuendo conseguentemente il punteggio divenuto voto della prova, ma le distribuzioni degli idonei sono state molto diverse tra le diverse commissioni (probabilmente, di conseguenza, anche le distribuzioni dei voti). Il dato macroscopicamente emerso è che sono stati diversi i numeri degli idonei “sopravvissuti” al vaglio delle diverse commissioni allorquando non è dato postulare che, a priori, i candidati siano stati distribuiti in maniera tanto squilibrata. Allo stato attuale non sono stati rilasciati i dati completi, ma sono note stime emerse da collezioni di dati avvenute in rete grazie alle condivisioni di molti dei verbali di correzione.

Questo lavoro, svolto comprensibilmente dai ricorrenti interessati ad adire le vie legali (in via collaborativa e preventivamente rispetto al “diritto di conoscibilità”⁶), ha consentito una ricostruzione in qualche caso abbastanza precisa, e mostra valori che vanno dal 15% degli ammessi (cioè solo il 15% delle persone valutate dalla commissione X ha superato la soglia di 70 punti necessari per accedere alla prova orale) fino all’80% degli idonei (valutati dalla commissione Y). Il primo quesito che mi sono posto è, quindi, se tali distribuzioni poco omogenee fossero statisticamente possibili e una simulazione ha mostrato che è quasi impossibile ottenere questi risultati (l’algoritmo utilizzato per la simulazione e i risultati sono più sotto riportati).

Beninteso è legittimo pensare che una commissione lavori in perfetta buona fede e sia titolata a rilasciare valutazioni che, alla luce dei criteri emanati nazionali, veda correttamente circoscritta la propria discrezionalità tecnica entro binari definiti. La Legge assegna a ciascuna Commissione la stessa griglia che incarna gli stessi criteri di valutazione,

⁵ M.C. Cavallaro, G. Smorto, *Decisione pubblica e responsabilità dell’amministrazione nella società dell’algoritmo*, «Federalismi.it – Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo», 16 (2019), pp. 1-22.

⁶ A. Simoncini, *L’algoritmo incostituzionale: intelligenza artificiale e il futuro delle libertà*, «BioLaw Journal – Rivista di BioDiritto», 1 (2019), pp. 63ss.

ma la loro implementazione concreta può condurre a risultati connotati da un non secondario grado di arbitrarietà e di squilibrio nei voti assegnati. Si rileva parimenti che questo squilibrio è incarnato in tutti gli esami, siano quelli di Stato a seguito del primo ciclo di istruzione, siano quelli del secondo ciclo (vulgo “esami di Maturità”), sia nei singoli esami universitari e nelle valutazioni finali dove vengono discusse tesi di laurea, master, dottorato. Queste problematiche, tuttavia, si concludono con un voto e comprensibili lamentele restano vincolate a trattative immediate che terminano la loro funzione quasi immediatamente, anche se è possibile che sfocino in ricorsi all’Autorità giudiziaria.

Sulla difformità dei risultati e una stima di quanto/se questo sia possibile

Per mostrare quanto sia legittimo aspettarsi risultati tanto difformi da commissioni diverse si è lavorato sull’unico dato certo e disponibile: il rapporto tra il numero di concorsisti/e che ha superato la prova scritta e il totale degli ammessi alla prova orale. Si è quindi immaginato che le commissioni fossero del tutto omogenee e, di conseguenza, in un’ipotesi del genere è indifferente essere giudicati dall’una o dall’altra⁷.

Il listato qui sotto, copia-incollabile sul software di elaborazione statistica R, sviluppa il seguente esperimento. Si sono assegnati 247 concorsisti a ciascuna delle 38 commissioni e ciascuno di questi aveva la probabilità del 40% di essere idoneo (e del 60% di non esserlo). Questo è il dato complessivamente uscito dalla somma delle commissioni e ben noto perché pubblico. Quindi è stato fatto un esperimento di riempimento delle commissioni, ripetuto un milione di volte, al fine di estrarre delle distribuzioni da studiare (la simulazione ha impegnato il pc dello scrivente per qualche ora)⁸.

```
ncxc=247      # Numero candidati per commissione
~9376/38

ns=1000000   # Numero di simulazioni (nel copia e
incolla, può essere ridotto per esperimenti
personali).

dati <- matrix(nrow=ns, ncol=4) # Nelle colonne
vengono inseriti il campo di variazione, il minimo
```

⁷Il Consiglio di Stato accenna ad una possibile omogeneità della comunità scientifica: è un concetto contestato nel caso di specie nell’articolo citato (cfr. M. Timo, Il procedimento di assunzione del personale scolastico al vaglio del Consiglio di Stato, cit.).

⁸Avrei potuto fare un altro esperimento, forse più aderente, e cioè prendere il 40% di idonei e distribuirlo casualmente nelle commissioni, riempiendole poi cogli inidonei.

e massimo di idonei e il numero totale di idonei dopo una simulazione di scritto.

```
for (k in 1:ns) {  
  vvcvcom <- matrix(nrow=38, ncol=ncxc) # Vettore  
  Voti Commissioni (38 commissioni in ciascuna di  
  queste viene inserito il numero di concorsisti).  
  vvcv <- rep(0,38) # Vettore Conta Vincitori  
  inizializzato con tutti zeri  
  for (i in 1:38) {  
    for (j in 1:ncxc) {  
      vvcvcom[i,j] <- round(runif(1,25.0,100.0))  
      #Assegno un voto casuale con distribuzione  
      uniforme da 0 a 100 che consenta di avere in media  
      il 40% di idonei (cioè con un voto superiore a 70).  
      if (vvcvcom[i,j]>=70) vvcv[i]=vvcv[i]+1 # Conto  
      gli idonei in una commissione.  
    }  
  }  
  # Per ciascuna simulazione, raccolgo i dati  
  essenziali.  
  dati[k,1]=max(vvcv)-min(vvcv) # Campo di  
  variazione.  
  dati[k,2]=max(vvcv) # Massimo degli ammessi tra  
  le 38 commissioni.  
  dati[k,3]=min(vvcv) # Minimo degli ammessi tra  
  le 38 commissioni.  
  dati[k,4]=sum(vvcv) # Numero di vincitori  
  totali (tutte le 38 comm).  
}  
  
mean(dati[,1]) # Media del campo di variazione  
assoluto  
mean(dati[,2]) # Media del numero minimo di  
ammessi tra le 38 commissioni.  
mean(dati[,3]) # Media del numero massimo di  
ammessi tra le 38 commissioni.  
mean(dati[,4]) # Media del numero di vincitori  
totali (tutte le 38 comm.).  
  
min(dati[,1]) # Valore minimo del campo di  
variazione
```

```
min(dati[,2]) # Valore minimo del numero minimo
di ammessi...

min(dati[,3]) # Valore minimo del numero massimo
di ammessi...

max(dati[,1]) # Valore massimo del campo di
variazione

max(dati[,2]) # Valore massimo del numero minimo
di ammessi...

max(dati[,3]) # Valore massimo del numero massimo
di ammessi...
```

Queste ultime righe forniscono i seguenti risultati:

```
> mean(dati[,1])
[1] 33.00528
> mean(dati[,2])
[1] 117.0652
> mean(dati[,3])
[1] 84.05989
> mean(dati[,4])
[1] 3816.965
```

La media della forchetta tra la commissione più severa e quella meno severa è di circa 33 ammessi. I dati immediatamente successivi ci mostrano come la media del numero massimo di ammessi dovrebbe essere di 117 persone circa e la media del numero minimo di ammessi di 84.

L'ultimo dato mostra che la media dei vincitori è di 3816 che è un valore molto simile a quello reale, cosa che ho calcolato proprio per verificare di avere dati conformi alle aspettative.

Il seguente calcolo trasforma i valori sopra commentati in valori percentuali:

```
> mean(dati[,1])/ncxc*100
[1] 13.36246
> mean(dati[,2])/ncxc*100
[1] 47.39481
```

```
> mean(dati[,3])/ncxc*100  
[1] 34.03235
```

Si rileva, quindi, che la forchetta tra la commissione con più idonei e quella con meno idonei dovrebbe essere del 13 e rotti per cento e il massimo e il minimo medio delle commissioni con più idonei e quelle con meno è di 47% e 34% circa.

Viene quindi da chiedersi quale sia la probabilità che un concorso abbia una forchetta alta. Un milione di simulazioni fornisce un valore piuttosto basso della massima forchetta assoluta o percentuale, come mostra il seguente comando:

```
> max(dati[,1])  
[1] 65  
> max(dati[,1])*100/247  
[1] 26.31579
```

In un caso la forchetta è stata di 65 persone, in valore assoluto, che diventa il 26 e rotti per cento. Valore sostanzialmente doppio della media. La stima della probabilità di avere una forchetta alta (superiore al 27%) fornisce quindi il valore 0, come conferma la seguente sequenza di comandi che conta i valori superiori alla soglia del 27%:

```
> j=0  
> percsoglia=27 # Percentuale di soglia  
> for(i in 1:ns) {  
+ if (dati[i,1]*100/ncxc>=percsoglia) j=j+1  
+ }  
> j  
[1] 0
```

Il computo appena enunciato fornisce un dato inequivocabile che ci consente di dedurre che l'ipotesi che le commissioni siano state indifferenti, quindi identiche nella valutazione, sia piuttosto azzardata. Sembra quindi dimostrato statisticamente che le commissioni non sono state indifferenti nell'applicazione dei principi dichiarati nelle griglie di

valutazione e di questo, comprensibilmente, si sono lamentati i/le candidat* esclusi dalla prova successiva.

Sulla valutazione

Ho dedicato un capitolo della mia tesi di dottorato al tema della valutazione e tale contributo è disponibile in rete⁹. Si riporta in nota, per comodità di lettura, una sintesi degli argomenti correlati al filo logico raggiunto a questo punto del presente saggio¹⁰.

Un modello importato dal rating internazionale dell'Othello¹¹

Il modello che propongo è già implementato in una forma che è tuttavia semplificata rispetto al problema in esame, e lo è nell'implementazione del ranking internazionale dei giocatori di Othello¹² come gestito dalla Federazione Francese di Othello¹³. Funziona sostanzialmente come segue: si considera una finestra temporale entro la quale si censiscono le partite giocate e in virtù dei risultati (vittoria/pareggio/sconfitta), cioè in funzione di chi un giocatore ha battuto e con chi ha perso o pareggiato, viene

⁹ Titolo della tesi di dottorato: "La matematica nella scuola delle competenze: aggiornamento degli insegnanti e ricadute nella didattica con le tecnologie per la scuola 2.0". Titolo del capitolo: "La valutazione (pervasiva) come riduzione ad un numero: insensatezza scientifica e alternative praticabili" (http://www.pavonerisorse.it/riforma/valutazione/valutazione_pervasiva.htm)

¹⁰ Valutazione e misurazione sono ambiti diversi. Misurare significa confrontare con un'unità di misura, mentre valutare è processo complesso che può essere gravido di contraddizioni insanabili per limiti di ordine matematico. A titolo di esempio, quando valutiamo uno studente e concludiamo con un voto, mettiamo assieme, esplicitamente o implicitamente, molte variabili che riduciamo ad un numero. La ricerca operativa e il *machine learning* ci mostrano come un sistema universo esplorato tramite alcuni parametri potrebbe non essere interamente descritto da questi. Si immagini di descrivere i punti di un quadrato, stendendo un filo sul medesimo, ripiegato avanti e indietro o a spirale, ad esempio. O di mappare un cubo con un filo di ferro che lo riempia. In questi due casi, una sola dimensione (un punto nel quadrato o nel cubo è individuato dall'ascissa curvilinea del cavo quindi con una sola variabile). Un cubo può anche essere "riempito" da un fazzoletto ciascun punto del quale è definito da due variabili (ascissa del fazzoletto e ordinata), ma il cubo ne ha tre. Si otterrà certamente una mappatura del quadrato (con l'ascissa del filo) o del cubo (con l'ascissa de filo o con ascissa e ordinata del fazzoletto), ma non una sua descrizione autentica. In particolare, si osserva il fatto che due punti vicini nel filo sono anche vicini nel quadrato, ma due punti lontani nel filo, potrebbero essere vicini nel quadrato e dedurre che i punti sono lontani nell'universo quadrato fallace. Quando si mappano delle competenze, come in un voto ad uno studente o nella valutazione di un compito scritto concorsuale, questa contraddizione è insanabile. Dobbiamo quindi rinunciare alla valutazione? No, e qui di seguito una proposta che si basa sul consenso, stimato con correzioni ripetute e inferenze in cascata.

¹¹ Othello è un gioco di riflessione, come lo sono gli scacchi, la dama, il go e il gioco nazionale africano. Noto anche come Reversi, si gioca in un tavoliere di 8x8 caselle monocolori con pedine bianche da un lato e nere dall'altro. Othello è un marchio registrato ed è edito in Italia da Mattel. Da diversi decenni si gioca un campionato del mondo al quale partecipano decine di nazioni. Nell'albo d'oro figura un italiano, Michele Borassi e la nazione che vanta più titoli è il Giappone.

¹² T. Jech, *The ranking of incomplete tournaments: A mathematician's guide to popular sports*, «The American Mathematical Monthly», CX/4 (1983), pp. 246-266.

¹³ Una descrizione divulgativa è disponibile in rete a questo indirizzo: <https://www.fothello.org/competition/la-cuisine-du-classement/> (ultima consultazione: 24/01/2020).

assegnato un punteggio (si sorvola sui dettagli per mettere in luce altri aspetti).

Quando si gioca un torneo, si considerano i nuovi risultati i quali hanno un effetto domino anche su chi non abbia giocato quel torneo in quanto questi nuovi risultati cambiano il punteggio dei giocatori coinvolti nel torneo, ma cambiando questi, cambiano anche quello degli altri perché essendo più accurato/aggiornato il punteggio dei giocatori che hanno partecipato al torneo, in cascata lo sarà anche quello degli altri che hanno vinto o perso con questi. Naturalmente, una vittoria contro un giocatore con alto punteggio accredita un punteggio più alto e una sconfitta contro un giocatore con alto punteggio è poco significativa se lo sconfitto ha un basso punteggio e per evitare queste situazioni, durante i tornei si utilizza un sistema di accoppiamento detto “italo-svizzero” che limita moltissimo questo genere di situazione (di fatto solo al primo turno, se è casuale, ma spesso si usa il ranking anche per la fase di avvio). Giacché il numero di partite di ciascun giocatore è diverso e può anche essere basso, al valore del punteggio di ciascuno che emerge dall’algoritmo è associato un intervallo di confidenza e giocatori con punteggio troppo approssimativo sono segnalati a parte.

Nel nostro caso, quindi, dopo una prima correzione da parte di una commissione, ciascun elaborato ha un punteggio e, in virtù della distribuzione di quella commissione, anche un intervallo di confidenza di tale valore. Si tratta di proporre delle ricorrezioni di alcuni elaborati che possono di conseguenza mettere in relazione i valori di una commissione con quelli di un’altra e, infine ricalcolare quello di altre commissioni, pur non essendo state corrette nuovamente.

Il principale ostacolo a questo metodo, si diceva nelle premesse, è di tipo giuridico. Accetterebbe la giurisprudenza corrente un metodo statistico scientificamente validato, oppure è più facile ancorarsi a presunta oggettività di un voto dato da una commissione “unta del Signore”?

Una soluzione possibile, scartata a priori, è quella di fare correggere tutti i compiti del concorso ad una sola commissione. Potremmo affermare che i voti sarebbero più omogenei e coerenti (anche se non del tutto perché un compito corretto per primo potrebbe non esserlo allo stesso modo dell’ultimo...), ma sarebbero equi? Come sopra argomentato, direi di no perché un’unica commissione può essere troppo restrittiva o troppo larga e la graduatoria finale considera diversi addendi (scritto, orale, titoli e servizi). Inoltre, una sola commissione potrebbe valorizzare alcuni aspetti e penalizzare altri. Una persona esclusa per un punto (o pochissimi punti), laddove fosse risultata invece sufficiente, avrebbe potuto essere dichiarata vincitrice per gli altri addendi concorsuali (orale e titoli),

superando chi invece è risultato idoneo, ma con punteggi più bassi nelle altre prove.

Allora immaginiamo che a correggere un compito siano tutte e 38 commissioni. Il voto finale sia la media dei voti ottenuti. Avremmo senz'altro equità ed equilibrio, ma i costi non sarebbero accettabili (si sono formate 38 commissioni proprio perché una sola non sarebbe stata in grado di assolvere al compito di correggere in tempi ragionevoli tutti i compiti).

La situazione intermedia riprende il modello del sistema in uso nell'Othello, ma è addirittura migliorabile rispetto a quello perché nel caso dell'Othello i giocatori sono liberi di andare ai tornei che ritengono e di conseguenza abbiamo, in estrema sintesi, pochi giocatori appassionati che giocano molto e il cui punteggio è "stabile", e tanti giocatori che giocano più saltuariamente e il cui punteggio è molto approssimativo. Nel caso in esame, si potrebbero scegliere strategicamente le prove da sottoporre a nuova correzione e vedere l'esito di questa operazione.

Una prima "semplice" proposta di ricalibratura dei voti

Immaginiamo di assegnare i compiti in modo casuale (ad esempio in modo pseudo casuale come sopra descritto, o in maniera "davvero casuale" come è possibile fare con appositi algoritmi). Ci dovremmo aspettare distribuzioni sostanzialmente identiche, ma l'applicazione dei criteri non lo sarà, come già illustrato. Giacché noi sappiamo che le distribuzioni dei candidati assegnati alle commissioni casualmente sono identiche a priori, basterà riequilibrarle ad esempio in questo modo. Si prende il valore mediano di ciascuna commissione e se ne calcola la media. A tutti i compiti con valore mediano viene assegnato il valore di questa media. Di ciascuna commissione si prende il valore minimo e il valore massimo e si procede con un ricalcolo dei punteggi di ciascuno con questo sistema "a fisarmonica" senza bisogno di alcuna ri-correzione.

L'assunto è che le distribuzioni di ciascuna commissioni devono essere uguali e le si fanno diventare uguali a posteriori. Si assume che ciascuna commissione sia coerente al suo interno, cosa che, come già detto, non è detto che sia. Il vincolo, ad esempio, di correggere i compiti e verbalizzare i risultati uno per uno, senza un'occhiata finale ricalibrante, affonda le radici nella necessità di prevenire abusi, ma è limitante rispetto all'omogeneità della valutazione di una stessa commissione.

Primi possibili raffinamenti entro il "modello semplice"

Ammesso che i compiti migliori di ciascuna commissione siano degni della promozione e i compiti peggiori non lo siano, si può immaginare di promuovere automaticamente il primo 40% di ciascuna commissione, bocciare l'ultimo 40% e procedere ad una seconda correzione del restante 20% ammettendo il 10% migliore che è emerso dalla media dei voti della doppia correzione.

Un modello statistico più complesso

Un modello più complesso è figlio di quello descritto precedentemente e in uso nel rating dei giocatori di Othello. Lo si suggerisce qui di seguito. In buona sostanza, dopo una prima correzione ogni prova è caratterizzata da un voto e, apparentemente, da nessuna incertezza, in quanto il voto è uno solo e la commissione "infallibile". Tuttavia, l'apparentamento statistico delle diverse commissioni dovrebbe assegnare a ciascun candidato un nuovo voto (inferito da questo parallelo, quindi dotato anche di un'incertezza). Si procede ad una ricorrezione di un campione ottimizzato sulla necessità di discernere tra chi avrà diritto di essere ammesso alla prova successiva e chi no (stimo quindi che le ricorrezioni avvengano nella fascia dei punteggi tra 60 e 75, essendo la soglia di 70). Queste nuove correzioni, mettendo in correlazione lo stesso compito corretto da due commissioni diverse avrebbero un effetto domino sul punteggio di tutti e la nuova graduatoria più equa perché il valore ottenuto considera interrelazioni tra commissioni diverse. Delle simulazioni potrebbero fornire informazioni in merito alla condizione di stop.

Beninteso dovrebbero essere ben noti sia i principi statistico matematici del modello che l'algoritmo di ri-correzione (quello che, dati i risultati della prima correzione e le distribuzioni reali, decide quali prove prendere e a quali commissioni assegnarle per l'ottimizzazione del processo). La parte informatica dovrebbe essere "aperta" ed è pacifico che un "accesso agli atti" produrrebbe ben poche conseguenze giacché l'algoritmo, noto a priori, e le correzioni proposte per ondate successive dettate dal medesimo e dai risultati delle nuove correzioni sarebbero perfettamente ricostruibili.

Un'ultima (modesta) proposta per le prove orali

Vorrei infine proporre un correttivo per le prove orali che, a quanto ho potuto apprendere dalle discussioni avvenute in rete, sono state anch'esse, inevitabilmente, molto varie. Lo sono state per motivi del tutto

naturali (la composizione delle commissioni è necessariamente varia). Una commissione centrale potrebbe preparare i quesiti e questi potrebbero essere scelti o rifiutati dalle commissioni prima dell'imbustamento. Suggestivo che possano essere rifiutati perché potrebbe succedere che i candidati ne sappiano, su un quesito composto da terzi, più dei commissari, pertanto occorre che i commissari stessi filtrino in modo professionale per garantire la qualità del colloquio.

Conclusioni

Il concorso nazionale ha consentito, per la prima volta in questo settore, di garantire principi di equità a priori. I partecipanti al concorso sono stati esaminati anonimamente nell'ambito delle prove scritte e l'assegnazione dei candidati alle commissioni ha reso del tutto improbabile, data la numerosità delle commissioni, la possibilità di corruzioni valutative. Le vecchie prove regionali, si legge che verranno ripristinate, data la più frequente vicinanza dei commissari ai partecipanti, prestavano il fianco più facilmente a questa problematica. Anche le prove orali, nelle quali ciascuno è stato assegnato ad una commissione scelta casualmente, ha evitato gli effetti evidenti dei concorsi regionali nei quali esistevano regioni con un numero ridotto di idonei e altre, tipico il caso della Campania, dove gli esclusi erano pochissimi. Ancora più marcato, nella prova orale, il problema della vicinanza dei partecipanti al concorso con i commissari il che, a torto o a ragione, ha dato sempre seguito a polemiche e sospetti. Sia che questi fossero fondati o che fossero maldicenze, la loro esistenza mina la fiducia nello Stato.

Il fatto che questo concorso abbia garantito l'equità a priori non lo ha emendato dai problemi emersi e discussi. Uno dei principali motivi per i quali sembra accreditarsi l'idea del ritorno al modello regionale è legato alle comprensibili lamentele dei vincitori di concorso fuori regione. Se è vero che ciascuno ha dichiarato formalmente di essere a conoscenza di questa possibile conseguenza, le lamentele non si sono fatte attendere, anche con qualche ragione (il vincolo triennale ha tenuto distante da casa chi era più alto in graduatoria e assunto già al primo anno, vedendo assegnati ai neominati i posti nella propria regione lasciati liberi dai pensionamenti sopraggiunti l'anno successivo).

Risulta utile segnalare che in Francia sono i docenti stessi ad essere allocati su base nazionale e lo stipendio di un docente francese è diverso di quello di un dirigente scolastico italiano. Vale la pena ricordare anche le polemiche sul tema delle "deportazioni" che hanno caratterizzato il passaggio in ruolo dei docenti italiani (che hanno uno stipendio di ingresso

inferiore a quello dei colleghi francesi) avvenuto nell'anno scolastico 2015/16.

Un ritorno al modello regionale avrebbe le conseguenze già descritte nel diverso tasso di selezione di ciascuna e, di conseguenza, torneremmo ad avere territori in grave sofferenza (quindi tante reggenze) e territori saturi, come già avviene, per altro genere di motivi, nell'ambito delle cattedre. Si è quindi fornito questo contributo al fine di salvaguardare il concorso nazionale dalle problematiche oggettivamente rilevanti e scientificamente affrontabili, nella consapevolezza di non avere trovato rimedio rispetto alle questioni legate alle aspettative individuali sul tema della vicinanza rispetto al posto di lavoro, ma volendo salvaguardare il sistema dagli abusi ai quali si è fatto cenno.

Ulteriore bibliografia per approfondimenti

- R. Cavallo Perin (a cura di), *L'amministrazione pubblica con i big data: da Torino un dibattito sull'intelligenza artificiale*, «Quaderni del dipartimento di giurisprudenza - Università degli Studi di Torino», marzo (2021).
- P. Fasce, *Riflessioni sul Concorso a Preside*, «Educazione Aperta – Rivista di pedagogia critica», 6 (2020).
- P. Fasce, *Come scegliere i futuri dirigenti scolastici*, «Educazione Aperta – Rivista di pedagogia critica» 6 (2020).
- M. Timo, *Algoritmo e potere amministrativo*, «Il Diritto dell'economia», LXIV, 1 (2020), pp. 743-785.

Benedetta Toni*

Teorie sulla Leadership nel ventunesimo secolo e nuovi paradigmi educativi

Parole chiave: leadership educativa, relazioni, tecnologie, natura, benessere.

Prima e dopo la pandemia - come Leadership Team - abbiamo studiato e messo in pratica le teorie della leadership condivisa e situata, coerenti con i nostri stili di leadership. Nella leadership l'apprendimento è continuo ed è importante saper problematizzare ed acquisire nuove competenze per affrontare il cambiamento. La pandemia ci ha consentito di scoprire e sperimentare nuovi paradigmi educativi: le potenzialità comunicative delle tecnologie e l'amore per la vita nell'educazione alla natura.

Keywords: *educational leadership, relationships, technologies, nature, well-being.*

Before and after the pandemic - as a Leadership Team - we studied and put into practice the theories of shared and situated leadership, consistent with our leadership styles.

In leadership, learning is continuous and it is important to be able to problematize and acquire new skills to deal with change.

The pandemic has allowed us to discover and experiment with new educational paradigms: the communicative potential of technologies and the love for life within nature education.

Introduzione

In questo contributo delino alcune riflessioni sulle teorie della leadership educativa nel ventunesimo secolo. Nello specifico esploro i modelli di leadership che mettono al centro le relazioni di reciprocità e di interscambio fra gli stakeholder della comunità scolastica e le suggestioni educative dei diversi contesti di apprendimento.

Inizio enucleando il significato di *leader-member exchange (LMX) theory* e di *distributed leadership theory*, sintetizzo poi il senso dell'impatto che queste teorie hanno sui *followers*, sui colleghi e sugli ambienti.

Collego dunque teoria e pratica, prendendo in considerazione le sfide della leadership nell'era della conoscenza in relazione alla pratica professionale nella scuola.

Infine affronto la funzione della leadership durante la pandemia di Covid 19 e presento nuovi paradigmi educativi, nati durante l'emergenza, che possono fornire spunti interessanti e in parte generalizzabili per il ripensamento della didattica e delle relazioni, in una cornice di valori positivi.

* Direttrice aggiunta - Scuola per l'Europa di Parma e Professoressa a contratto - Università di Bologna.

1. La leadership relazionale

Alcuni modelli di leadership, quali ad esempio la leadership carismatica, la leadership autentica e la leadership trasformazionale offrono riflessioni sulle relazioni fra le competenze dei leaders e lo sviluppo della *leadership capacity* dei followers.

Secondo Harrison, la leadership carismatica si basa sulle qualità e sul carisma di un leader e i *followers* sono ispirati dal fascino emotivo del leader. La leadership autentica si basa su fiducia, integrità ed etica. La leadership trasformazionale può effettuare il cambiamento attraverso il comportamento trasformativo del leader: *idealised influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individual consideration*¹.

Vi sono altri modelli di leadership educativa, più recenti e ultimamente maggiormente praticati, dove le qualità delle interazioni e delle relazioni sono cruciali. Mi riferisco in particolare alle teorie *leader-member exchange (LMX)* e *distributed leadership*.

Nella *leader-member exchange (LMX) theory* la relazione tra leader e *followers* determina i risultati chiave. Le variabili contestuali, le caratteristiche del follower, le caratteristiche del leader e le variabili delle relazioni interpersonali spiegano la maggiore variabilità nella qualità dello scambio fra leader e componente di un'organizzazione².

Nella *distributed leadership theory* la qualità delle interazioni tra leader e *followers*, piuttosto che l'organigramma e i ruoli formali, possono determinare una pratica di leadership efficace. Inoltre vi sono le interazioni tra le persone e le situazioni. "La situazione definisce la pratica di leadership nell'interazione con leader e *followers*"³.

Nello scenario della *distributed leadership* la visione delle relazioni interpersonali è dinamica e ogni insegnante può esercitare pratiche di leadership⁴.

Secondo Thompson, la leadership si basa sull'impegno relazionale collettivo, il leader è concentrato nell'abilitare gli altri al ruolo di leader e la leadership è una funzione o un comportamento. La leadership deve

¹ C. Harrison, *Leadership Theory and Research. A Critical Approach to New and Existing Paradigms*, Macmillan, Switzerland 2018.

² J.H. Dulebohn- W.H. Iiden- R.L. Brouer- G.R. Ferris, *a meta-analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: integrating the past with an eye toward the future* in «Journal of Management», 38, 6 (2012), pp. 1715-1759.

³ J.P. Spillane, *Distributed Leadership*, in «The Educational Forum», 69, 2 (2005), pp. 143-150.

⁴ C. Bezzna- G. Bufalino, *Nurturing Authentic Leadership for Teacher Leaders: The Challenges Ahead*, *Kappa Delta Pi Record*, 55 (1), 2019, pp. 18-23.

essere ampiamente condivisa e deve esserci una responsabilità reciproca tra leader e *followers*⁵.

Nel ventunesimo secolo questi sono alcuni degli approcci di leadership scolastica che possono essere combinati: leadership didattica, leadership comunitaria, leadership condivisa e leadership visionaria.

La “teoria del capitale professionale” di Fullan si basa sul principio di consentire alla leadership degli insegnanti di creare cambiamento, trasformare e sviluppare i risultati degli studenti⁶. “La capacità del leader è quella di trasformare le organizzazioni, ma soprattutto le persone che sono il cuore di ogni organizzazione e specialmente della comunità scolastica, che è prima di tutto una comunità di menti”⁷.

2. Leadership situata attraverso l'ascolto interattivo e la partecipazione

Nella mia pratica professionale, come componente del *Leadership team*, ho avuto l'esperienza di diverse opportunità create dalla nostra *Learning Community* per abilitare “una leadership connettiva, distribuita, dinamica, contestuale [...] in una complessa interazione di numerose forze interattive”⁸ e abbiamo riflettuto sulle relazioni e sui significati delle *life skills* nella quotidianità lavorativa.

Durante l'ultimo Audit (ottobre 2020) della Scuola per l'Europa di Parma per il rinnovo del suo accreditamento al Sistema delle Scuole Europee, il *Leadership Team* composto dalla Direttrice, aggiunta dei cicli materno e primario e dal Direttore aggiunto del ciclo secondario, ha ricevuto una valutazione molto positiva da parte dei rappresentanti della comunità di apprendimento⁹. Secondo i rappresentanti di docenti, genitori e alunni, “il Management Team ha cambiato profondamente la cultura della comunicazione. La Direzione della scuola è disposta, attraverso l'ascolto (inter) attivo delle diverse prospettive dei diversi membri della comunità scolastica, a condividere con loro una comunicazione efficace e tempestiva. Il Management Team sembra prendersi cura degli alunni,

⁵ C. Thompson, *Teachers' Expetations of Educational Leards' Leadership Approach and Perspectives on the Principalsip: Identifying Critical Leadership Paradigms for the 21st Century*, «Journal of Organizational & Educational Leadership», Vol., 2: ISS. 2, aRT.4, 2017.

⁶ M. Fullan, *The Principal : Three Keys to Maximing Impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.

⁷ T. Sergiovanni, *Building community in schoolss*, Jossey.Bass, San Francisco 2014.

⁸ M. Uhl-Bien, R. Mairon, B. McKelvey, *Complexity Leadership Theory: Shifting Leadership from the Industrial Age to the Knowlwdge Era*, in «The Leadership Quarterly», 18, 2007, pp. 298-318.

⁹ Nel corso dell'Audit 2020 il Leadership Team della Scuola per l'Europa di Parma era composto da Alessandra Bertolini (Direttrice), Benedetta Toni (Direttrice aggiunta dei cicli materno e primario) e Mattias Van den Eede (Direttore aggiunto del ciclo secondario).

creando un ambiente che offre un approccio dal basso verso l'alto e un maggiore sentimento di appartenenza condivisa”¹⁰.

Negli anni abbiamo lavorato molto per istaurare e potenziare una buona comunicazione attraverso diversi canali, la condivisione delle responsabilità e una politica delle porte aperte, grazie anche alla collaborazione dei coordinatori di dipartimento, di ciclo e i docenti referenti del middle management. Abbiamo un chiaro organigramma e un modello di middle management che prevede l'individuazione di referenti in specifiche aree di intervento per favorire la comunicazione e l'organizzazione scolastica, quali: formazione in servizio per lo sviluppo del curriculum scolastico; progetti educativi; sostegno e inclusione educativa; visite guidate, viaggi didattici e scambi culturali con l'estero; orario delle lezioni, orientamento, work experience; comunicazione e documentazione; benessere a scuola¹¹.

Abbiamo lavorato per aumentare la partecipazione dei diversi stakeholder: abbiamo incoraggiato gli studenti (soprattutto nel ciclo secondario) a partecipare al processo decisionale attraverso proposte nel Consiglio di Educazione e attraverso vari progetti in cui essi hanno avuto opportunità di realizzare cambiamenti ed idee e di dare suggerimenti efficaci; abbiamo rafforzato la collaborazione e la riflessione degli insegnanti attraverso la promozione di incontri con i coordinatori di dipartimento di tutti i cicli per implementare il curriculum delle materie in verticale ed orizzontale, tra cicli e livelli, attraverso metodi e programmi armonizzati, creando un ambiente stimolante per imparare a realizzare lo spirito europeo; abbiamo organizzato incontri periodici con i rappresentanti dell'Associazione Genitori per discutere e per ascoltare ulteriori proposte.

3. Problematizzare e guidare il cambiamento educativo

Creare una cultura scolastica collaborativa non è sempre facile e i leader sono esposti a rapidi cambiamenti soprattutto nel ventunesimo secolo. Come *Leadership Team* abbiamo sviluppato competenze di *problem solving* creativo per affrontare diverse sfide nel complesso lavoro scolastico. Sono diverse le situazioni che richiedono processi di problematizzazione e di indagine critica, inoltre vi sono situazioni che richiedono capacità di *resilient and sustainable leadership*.

¹⁰ Scuola Europea/ Office of the Secretary-General, *Audit report: Scuola per l'Europa di Parma (IT) – Accreditation renewal N-57*, Ref: 2020-10-D-39-EN-3, oRIG: en, Bruxelles 2020.

¹¹ Scuola per l'Europa di Parma (2018), *Piano scolastico pluriennale 2018-2020*.

Ritengo che l'atto dell'interrogarsi sia fondamentale per trovare soluzioni creative e innovative, per vivere con gli altri in comunità scolastiche complesse, per condurre cambiamenti accelerati, per essere in grado di resistere e di adattarsi a contesti diversi. Concordo con la teoria secondo cui oggi leader e manager richiedono, rispetto al passato, "maggiore comprensione, competenze e capacità di resilienza per sostenere le loro istituzioni"¹². A livello di *sustainable leadership* è necessario lavorare sulle energie personali, utilizzare l'intelligenza emotiva, evitare la standardizzazione e promuovere diversità e intraprendenza¹³.

Abbiamo riscontrato molti cambiamenti durante questi anni, non solo negli stili e nelle visioni di leadership, ma anche per quanto riguarda i bisogni di studenti e genitori. Inoltre l'evoluzione tecnologica induce ad una didattica sempre più flessibile.

Innanzitutto abbiamo rafforzato l'importanza del *Teamwork* nella leadership. Ciò è stato riconosciuto, come accennavo in precedenza, nell'ultimo rapporto degli ispettori durante l'Audit alla Scuola: "La Direttrice ed entrambi i vicedirettori per il ciclo primario e secondario lavorano come un team dedicato, al fine di creare una comunità scolastica collaborativa positiva e di mentalità aperta interessata nella costruzione di un'Europa unita"¹⁴.

In secondo luogo, negli anni abbiamo notato molte trasformazioni sia negli insegnanti che negli studenti. Gli insegnanti sono più motivati, più giovani di prima e con capacità professionali più avanzate. Gli studenti, invece, hanno maggiori necessità che in passato. Richiedono l'applicazione di metodologie attive e olistiche, maggiore interazione, coinvolgimento critico e creativo. La tecnologia è fondamentale non solo come strumento, ma come ambiente di apprendimento.

Infine abbiamo osservato che i genitori sono diventati più esigenti. Richiedono insegnanti e dirigenti competenti ed efficienti e sono meno aperti al dialogo e al confronto che in passato. A mio avviso, occorre pensare sempre in modo positivo, ascoltare i loro suggerimenti su progetti, attività didattiche e sull'approccio educativo e didattico in generale. Nell'ambito delle nuove competenze digitali l'aspettativa da parte dei genitori è molto alta: è necessario confrontarsi su potenzialità e rischi degli ambienti digitali, oltre che sull'innovazione tecnologica e sull'efficacia della didattica digitale integrata.

¹² D. Adams- G.R. Kuty- Z.M. Zibaldi, *Educational Leadership for the 21st Century*, in «International Online Journal of Educational», 1, 1 (2017), pp. 1-4.

¹³ A. Hargreaves – D. Finki, *Sustainable leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

¹⁴ Scuola Europea/ Office of the Secretary-General, *Audit report: Scuola per l'Europa di Parma (IT) – Accreditation renewal N-57*, Ref: 2020-10-D-39-EN-3, oRIG: en, Bruxelles 2020.

4. *Educational Leadership* e nuovi paradigmi educativi in tempi di pandemia

Il cambiamento più importante per tutti è stata la pandemia Covid 2019, che ha contribuito a modificare la qualità della relazione educativa, ponendo delle sfide legate a nuovi modi di intendere la didattica.

In Italia abbiamo sperimentato il *lockdown* totale per mesi, le scuole sono state chiuse per tutto il secondo semestre del 2020 e ci è stato chiesto di organizzare attività di apprendimento a distanza per tutti i cicli: scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Secondo le Linee guida del sistema scolastico europeo, sono stati creati account Microsoft Teams e abbiamo organizzato attività di apprendimento a distanza per promuovere diverse/i classi/gruppi virtuali in modalità sincrona su attività curriculari e creative, oltre a favorire l'insegnamento in gruppo attraverso la differenziazione e l'armonia delle lezioni su competenze trasversali.

Da settembre 2020, quando siamo tornati nelle nostre classi, abbiamo riflettuto in positivo sulle nostre esperienze: abbiamo riscontrato una serie di vantaggi per la formazione dei docenti in servizio sulle tecnologie, utile per rinnovare le nostre metodologie e gli strumenti educativi. La tecnologia in Teams è diventata un ponte fondamentale per la verifica in gruppo a casa soprattutto nelle classi terze, quarte e quinte del ciclo primario. Si è dato spazio all'ascolto e alla riflessione sulla musica con piattaforme tecnologiche specifiche, attraverso dvd interattivi sulle opere di Verdi e libri illustrati sui "Miti dell'Opera". Si è incentivato l'utilizzo del software *Matific* per la matematica e l'utilizzo di una didattica mista per l'insegnamento della L2 con docenti madrelingua.

Per quanto riguarda "scoperta del mondo", disciplina delle Scuole europee che comprende scienze, storia e geografia, dalla scuola dell'infanzia al ciclo primario, abbiamo iniziato a sperimentare, con grande gioia dei bambini, la didattica all'aperto. Abbiamo organizzato incontri di formazione sul *Reggio Emilia Approach*, tramite *Reggio Children*, per comprendere l'interazione dei cento linguaggi anche nella scoperta della natura. Abbiamo lavorato per organizzare una *Green Week* con l'orto nel ciclo materno, il prato fiorito e diverse coltivazioni in tutte le sezioni linguistiche nel ciclo primario. Abbiamo realizzato un'area specifica con prato all'inglese per posizionare un'aula didattica all'aperto. Si è lavorato anche sugli insetti e, grazie all'intraprendenza e alla collaborazione della docente coordinatrice del ciclo materno, sugli animali presenti anche in una fattoria¹⁵.

¹⁵ La referente di ciclo e dei progetti di didattica all'aperto nella scuola dell'infanzia per l'a.s. 2020/2021 è la docente Veronique Christophel.

Si sono sperimentate nuove forme di relazione all'aperto e con la natura, nella didattica mista e in quella a distanza. Gli alunni hanno così coltivato diversi ambienti in presenza e virtuali: i laboratori linguistici e di educational support, le aule, le piattaforme tecnologiche, i giardini e i cortili.

Rispetto agli altri anni scolastici, la scuola di quest'anno 2021, con la didattica sempre in presenza per i cicli materno e primario, ha insegnato a convivere con la pandemia, ci ha rafforzato come *Leadership Team*, come gruppo docenti dei cicli materno e primario e come comunità di apprendimento.

Ho posto, a titolo esemplificativo e come testimonianza, alcune domande sui nuovi paradigmi educativi alla coordinatrice di livello delle classi quarte e referente di progetto nel ciclo primario¹⁶.

Come le tecnologie educative ci hanno consentito di ripensare la didattica e le attività di gruppo?

Questa la sua risposta: “La didattica online ha consentito di condividere materiali, da insegnante ad alunno ed anche da alunno ad alunno in modalità sincrona. La didattica a distanza ha favorito la possibilità di condividere testi e di scriverli insieme. Il Syllabus di L1 delle classi quarte del ciclo primario riguarda lo studio, la comprensione e la scrittura di diverse tipologie di testi. Gli alunni hanno lavorato - a distanza - su ricerche di gruppo e - in presenza e a distanza - si sono riutilizzate diverse app: per comunicare quali Padlet, per la verifica e l'autovalutazione delle conoscenze quali i Formative Quiz (Forms) di Microsoft. Le tecnologie hanno consentito di rafforzare la comunicazione a distanza, consolidare e mettere ordine nella comunicazione in presenza. Le tecnologie hanno permesso di risparmiare tempo su diverse attività, favorendo la velocità, la puntualità e l'immediatezza”.

Come è nata l'idea dell'educazione alla natura anche attraverso la didattica all'aperto?

“Lo spazio dell'aula si era radicalmente trasformato. Era difficile proporre una didattica inclusiva e cooperativa: i banchi allineati e distanziati mi avevano fatto pensare ad una scuola ottocentesca. Ho proposto un progetto sul prato fiorito per poter svolgere attività diversificate come le annotazioni in un diario sull'evoluzione delle piante, l'osservazione scritta sugli insetti e l'approfondimento del loro comportamento sia attraverso la verbalizzazione sia attraverso la scrittura. Ho pensato che fosse importante – soprattutto in questo difficile periodo – una riflessione sul rapporto tra uomo/bambino e natura attraverso l'osservazione e la

¹⁶ La coordinatrice di livello delle classi quarte e referente dei progetti di didattica all'aperto nel ciclo primario è la docente Cecilia Comani.

riappropriazione di sentimenti positivi in relazione all'ecosistema del prato fiorito. Le ricadute sono andate oltre le aspettative: si sono sviluppate relazioni spontanee e di tutoring sui temi di scienze e la possibilità di svolgere diversi compiti di realtà in contemporanea: uno studente scriveva, l'altro disegnavo, l'altro spiegava. In classe regnava la massima concentrazione e nello spazio aperto c'era entusiasmo per la sperimentazione, per il laboratorio, per gli incontri con le conoscenze diversificate di tutti. Era come fare una gita ogni giorno, uscire, andare all'aperto ed osservare insieme, tirare delle conclusioni, discutere, sempre con piacere ed interesse. Lo stupore si è incentivato per l'educazione alla lentezza: ci sono voluti tre mesi per vedere l'evoluzione di piante e fiori. La natura ha una potenza infinita, ma ha anche i suoi tempi. Gli alunni hanno acquisito i sentimenti della cura, della pazienza, del rispetto, dell'amore per lo spazio aperto, non solo luogo di gioco e spensieratezza, ma anche di apprendimenti informali e formali, di conoscenze per la vita."

5. Considerazioni conclusive

In conclusione, posso affermare che le relazioni sono fondamentali per la leadership del ventunesimo secolo che comprende sia la didattica in presenza, sia quella mista, sia quella a distanza. La collaborazione di leader formali e informali attraverso incontri, sessioni sincrone, *instructional rounds*, *focus group* sono importanti oltre che estremamente illuminanti. L'interazione di "idee emergenti" e "riflessione critica e collaborativa" possono essere considerate principi chiave per guidare l'innovazione e il cambiamento nell'era della conoscenza e della connettività globale. Attraverso il confronto, la riflessione, il dialogo, una didattica sempre più flessibile, siamo riusciti a valorizzare nuovi paradigmi educativi: abbiamo riscoperto e rivalorizzato l'ambiente, terzo educatore nella teoria dei cento linguaggi, ci siamo lasciati ispirare dal contesto territoriale e interculturale della nostra Scuola, abbiamo trovato nuovi modi per fare scuola ed educazione ispirandoci alle *life skills* e ai valori di resilienza e biofilia, coltivando il benessere nel contesto scolastico. In sostanza abbiamo trovato nuove forme di relazione per apprendere con partecipazione, costanza ed entusiasmo.

Bibliografia

- Adams, D., Kutty, G. R., & Zabidi, Z. M., *Educational Leadership for the 21st Century* in «*International Online Journal of Educational*», 1 (1), 2017, pp. 1-4.
- Bezzina C., & Bufalino G., *Nurturing Authentic Leadership for Teacher Leaders: The Challenges Ahead*, *Kappa Delta Pi Record*, 55(1), 2019, pp. 18-23.

- Caena F., & Redecker C., *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)* in «European Journal of Teacher Education», 54 (3), 2019, pp. 356-369.
- Caena F., & Vuorikari R., *Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence*, in «European Journal of Teacher Education», 2021, pp.1-20.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., Ferris, G. R., *A meta-analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: Integrating the past with an eye toward the future* in «Journal of Management», 38(6), 2012, pp. 1715-1759.
- Fullan, M., *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.
- Hargreaves, A., & Fink, D., *Sustainable leadership*. San Francisco, Jossey-Bass 2006.
- Harrison, C., *Leadership Theory and Research: A Critical Approach to New and Existing Paradigms*, Palgrave Macmillan, Switzerland 2018.
- Laurillard, D., *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge, New York 2012.
- Schola Europaea/ Office of the Secretary-General, *Audit report: Scuola per l'Europa di Parma (IT) - Accreditation renewal N-S7*, Ref.: 2020-10-D-39-en-3, Orig.: EN, Bruxelles 2020.
- Scuola per l'Europa di Parma (2018), *Piano scolastico pluriennale 2018-2020*.
- Sergiovanni, T., *Building community in schools*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1994.
- Spillane, J. P., *Distributed Leadership*, in «The Educational Forum», 69(2), 2005, pp. 143-150.
- Thompson, C., *Teachers' Expectations of Educational Leaders' Leadership Approach and Perspectives on the Principalship: Identifying Critical Leadership Paradigms for the 21st Century*, in «Journal of Organizational & Educational Leadership»: Vol., 2: Iss. 2, Art. 4, 2017.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. *Complexity Leadership Theory: Shifting Leadership from the Industrial Age to the Knowledge Era*, in «The Leadership Quarterly», 18, 2007, 298-318.

RECENSIONI

L. Berlinguer, A.M. Allega, F. Rocca, *Il modello formativo dell'autonomia didattica. Fondamenti epistemologici della didattica e dell'istruzione. I. Il modello formativo; II. I percorsi formativi; III. Il modello formativo dell'integrazione disciplinare*, Roma, Anicia, 2020.

Il complesso e articolato lavoro sorretto con viva coscienza pedagogica, sociale e didattica dall'ex Ministro Berlinguer si incardina intorno a tre "fuochi". Primo: riconoscimento di una vera crisi dell'istruzione nella popolazione italiana, connessa ad analfabetismo di ritorno e agli scarsi risultati ottenuti sugli apprendimenti dei giovani attraverso i rilievi delle agenzie di controllo: aspetti che fanno vulnus per la democrazia in un paese avanzato, e serio e preoccupante. Secondo: la ripresa organica di quel modello della "scuola dell'autonomia" elaborata e validata dalla riforma che Berlinguer varò e sostenne alla fine degli anni Novanta e che esige di esser portata a regime efficace, dopo un iter di abbandoni e riprese integrative nei decenni successivi, in modo da farne davvero il modello maturo e condiviso e in sviluppo della nostra scuola, resa capace di ripensarsi come "spazio di formazione giovanile" e come "agenzia di apprendimento" critico e competente insieme. Terzo: una necessaria e capillare e organica riorganizzazione della didattica, che si articoli su più modelli integrati tra loro tenendo ben fermi il principio-curricolo e quello della personalizzazione degli apprendimenti in modo critico e competente, realizzando così una vera svolta nella formazione scolastica attuale e futura.

I destinatari dei tre intensi volumi sono proprio le scuole-dell'autonomia, i vari istituti di ordini e gradi diversi che si vivono nel loro organizzarsi con impegno e responsabilità, attivando sia un ripensamento epistemologico delle discipline in modo critico e aggiornato sia una didattica a più volte gestita da docenti che stanno anch'essi in costante aggiornamento della loro professionalità, sperimentando e diffondendo modelli sempre più validificati e resi comuni, opponendosi così alle stesse derive che la scuola sta vivendo oggi a più livelli, tanto sociali quanto culturali. Pertanto al centro-del-centro dell'operazione sta proprio la presentazione minuta e organica di un nuovo iter organizzativo dell'apprendere/insegnare nella scuola attraverso il curricolo, gli atelier, il lavoro di gruppo e poi lo studio motivante e i processi cognitivi stimolanti, che possono fare-cultura e insieme cittadinanza consapevole. Come? Secondo due "poli": il Modello Shell e la Tavola sinottica dei processi di apprendimento.

Aspetti che formano il corpus più proprio e significativo dei tre volumi, i quali si offrono come *exemplum* coralmente costruito (da ben 800 docenti!) e presentato come fascio di percorsi metodici e tematici da riprendere e sviluppare. Un lavoro ampio e organico che attraversa tutte le classi delle scuole medie e superiori e che si offre come un cammino avanzato nelle scuole secondarie che hanno avuto sì le loro riforme

organizzative di orari e discipline, ma che necessitano anche e soprattutto di un nuovo modello dell'insegnare/apprendere, per far argine al *décalage* istruttivo in corso e al permanere di didattiche tradizionali ormai obsolete (di lezioni frontali, interrogazioni, elaborati) e inadeguate alle potenzialità dei mezzi comunicativi attuali e dei bisogni formativi dei ragazzi d'oggi (connessi a motivazione all'apprendere, ai nuovi mezzi comunicativi, a una partecipazione attiva alla ricerca).

Il Modello a Shell si lega alle Indicazioni maturate tra il 2007 e il 2012 a livello ministeriale e al loro richiamo alle competenze, all'attività di studio personalizzata e insieme di gruppo collaborativo: procedimenti che si maturano attraverso il lavoro scolastico connesso alla "classe capovolta" e lì all'uso centrale del digitale, ai laboratori e agli "organizzatori concettuali" che attraversano le varie discipline e la loro connessione reciproca, valorizzando in tal modo la partecipazione dei ragazzi e la loro crescita intellettuale, resa così più competente e critica e creativa. Lo Shell si articola poi tra "core" (nucleo centrale) con apporti di sviluppi interni delle altre discipline ed esterni, relativi alla vita sociale, costruendo in tal modo un sapere scientifico più aperto e consapevole e di metodi e di fini, via via messi in rilievo proprio dal ruolo attivo del docente nella "classe capovolta" (dove si impara informandosi sui vari temi a casa, anche e soprattutto per via digitale, poi a scuola si discute sotto la guida del docente che coordina, sviluppa, ri-organizza e fa, coi ragazzi, sintesi del problema e dei saperi che lo "risolvono", ovvero lo illuminano, per noi qui e ora). A tale regola didattica deve aprirsi tutto il curriculum, che viene presentato nei volumi II e III negli aspetti tematico-disciplinari, offrendo così un *vademecum* organico e critico agli stessi insegnanti per farli procedere con decisione in questa innovazione (radicale ma ottima) della didattica della scuola superiore. Innovazione che fa ricerca (e questo è lo stigma più alto del modello!) e rende attiva la partecipazione e un atto interno al fare-ricerca la stessa valutazione, non più esterna e formale. Così si risponde anche alle indicazioni del Consiglio EU del 2018 che richiamavano all'imparare-a-imparare come obiettivo basilico, insieme alla progettualità imprenditoriale e alla coscienza piena di cittadinanza e civica e ambientale: tre prospettive qui tenute ben presenti in tale modello formativo, di livello psicologicamente e culturalmente organico come pure di caratura internazionale e ben calibrato sui compiti formativi fissati per "l'uomo del XXI secolo".

Certo al centro di tutto il modello sta il complesso e sottile connubio tra digitalità, "organizzatori concettuali" e immagini dei saperi: una dialettica fine e integrata che la scuola attuale può e deve attivare per poter svolgere davvero, oggi, la sua funzione formativa dei giovani. La digitalità è la Grande Risorsa da mettere con decisione al centro dell'insegnare/apprendere, vigilandone anche i rischi che lì ci sono e vanno criticamente attraversati nel dialogo tra allievi e docenti. E sono rischi vari ma correggibili: di troppa informazione e assai diversificata, che va poi integrata e corretta nel lavoro a scuola; di creare dipendenza dal mezzo che, si ricordi, è già anche un messaggio e incide sulla *forma mentis* del

fruitore; di non valorizzare in pieno la riflessività, se non rilanciata nel lavoro in classe, costruendo un dialogo costante tra punti-di-vista e tenendo vivo il loro confronto dialogico e dialettico. Poi c'è l'*ad quem* di tale lavoro: costruire negli allievi una mente attenta, vivace e critica e creativa. Un obiettivo alto ma possibile e proprio per le pratiche didattiche che tale modello di scuola connette, funzionale a formare cittadini attivi e critici e responsabili, illuminati dal valore e dalla ricchezza del sapere scientifico che è oggi e ancor più domani il sapere guida proprio nella "società dei saperi", anche se accolto e nella sua problematicità e nella integrazione con gli altri saperi (le *humaniora*) che gli fanno e contesto e integrazione e completamento, alla luce di un 'idea di cultura complessa e dinamica di cui la scuola deve farsi sempre più custode. E una custode anche capace di leggere e far leggere le derive possibili presenti nelle stesse scienze: dal mito della Tecnica (pur necessaria, utile e potente), al rischio del *Post-Human* o a quello del "disastro ecologico", ai vari dogmatismi che talvolta catturano la scienza stessa. Un lavoro critico e interpretativo che nella presentazione dei *curricula* qui presentati è presente, in particolare per la secondaria superiore, ma che va tenuto fermo come uno dei fondamentali, oggi, e per le ragioni già dette un po' di sopra, fini-in-vista dell'istruzione/formazione.

Pertanto, il contributo elaborato sotto la guida di Luigi Berlinguer risulta veramente prezioso: per il modello didattico-formativo che ci offre, per la maturazione che compie nella/della "scuola dell'autonomia", per la rigorosa attualità delle sue soluzioni, sia cognitive sia formative. Un modello da far proprio nella scuola per rinvigorirla nella sua alta funzione, in un tempo come l'attuale che spesso la vede ancora ingessata nel suo *identikit* di ieri e trascurata nella tutela del suo altissimo ruolo sociale sempre più centrale. E per tutto ciò sia l'ex Ministro Berlinguer, sia i suoi collaboratori più stretti, come pure gli 800 docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, vanno vivamente ringraziati. E per l'impegno assuntosi e per il rigore posto a cardine del modello elaborato.

Franco Cambi
Professore ordinario di Pedagogia Generale
Università di Firenze

David T. Hansen, *Reimagining the call to teach: A Witness to Teachers and Teaching*, Teachers College Press, New York, 2021, pp. 173.

Il libro *Reimagining the call to teach: A Witness to Teachers and Teaching* di David T. Hansen, docente di filosofia dell'educazione presso il Teachers College della Columbia University di New York rappresenta, come già il titolo suggerisce, una ri-immaginazione della vocazione all'insegnamento di cui l'autore si era già occupato nella precedente opera del 1995 *The Call to Teach*¹.

Il successo e la fortuna di questo primo testo, a detta del suo stesso autore, è il fatto di aver affrontato il tema della "chiamata all'insegnamento", della "vocazione magistrale" a partire da un'analisi etica, filosofica e funzionale di tutti quegli aspetti che caratterizzano un insegnamento che si possa definire "devozionale", inteso dall'autore come attività etica e pratica.

Prima di guardare più da vicino questa nuova "ri-immaginazione" della vocazione all'insegnamento, dobbiamo quindi ripercorrere brevemente la prima "tappa" del 1995.

La "vocazione" all'insegnamento, per l'autore, si sviluppa, infatti, attraverso cinque dimensioni:

1. servizio pubblico agli altri e realizzazione personale – inteso come mettere in gioco sé stessi, la materia di studio che si conosce e si insegna, la pedagogia e lo sviluppo umano;
2. essere un architetto – vuol dire essere persone che riflettono, leggono, discutono con i colleghi;
3. attenzione ai dettagli – ogni dettaglio è importante per la costruzione di un insegnamento educativo e l'influenza che l'insegnante può avere sugli allievi;
4. incertezza e dubbio – la crescita degli studenti è imprevedibile, non uniforme e tante volte attraversa fasi delicate;
5. intellettuale e morale – come affrontare questo lavoro, che per l'autore si mostra come sempre razionale ed etico insieme.

Di questa visione dell'insegnamento come vocazione, Hansen segue una linea sottile tra il descrivere ciò che ha osservato nei quattro insegnanti attorno ai quali ha costruito il suo primo volume ed esortare gli altri a trovare la propria vocazione. Per Hansen è fondamentale insegnare per "vocazione", intesa come qualcosa che "comprenda una forma di servizio pubblico agli altri e che allo stesso tempo fornisca all'individuo un senso di identità e realizzazione personale"², restando centrali le idee di insegnamento come servizio pubblico *per* gli altri, che però riesce allo stesso tempo a fornire una formazione *per* la persona stessa. Questo senso di vocazione «must have more than a purely personal significance... it must yield social value to others. It must be educative, edifying, helpful to others in some characteristic way»³. Perciò «what matters is that

¹ D. T. Hansen, *The Call to Teach*, Teachers College Press, New York 1995.

² *Ivi*, p. 2

³ *Ivi*, p. 3

teachers owe their students the dedication implied by the idea of vocation... to act otherwise is to render a disservice to the practice, to students, to society, and... to oneself»⁴.

Insegnare per vocazione non si intende quindi insegnare finché gli studenti di quell'anno non lasceranno la scuola o semplicemente per risolvere una situazione complessa. Hansen esorta gli insegnanti a considerare ciò che fanno «not as a reaction to hopeless circumstances but rather as an active response to certain possibilities»⁵, tentando di andare al di là di un comportamento routinizzato, inglobato nella sua stessa burocrazia, l'autore sostiene che la vocazione emerge al crocevia tra *public service* e *personal fulfilment*⁶; vocazione descrive il lavoro che è di servizio agli altri e che allo stesso tempo fornisce alla persona un senso di identità e significato.

L'opera del '95 si conclude con una riflessione dell'autore che si interroga se gli insegnanti debbano o meno pensare al loro lavoro come vocazione e se le disposizioni vocazionali dovrebbero rappresentare un criterio per chi intende accedere a questa professione. *The Call to Teach* è un libro che poco più di vent'anni fa ha faticato a inserirsi in un periodo storico dove le parole "vocazione" e "chiamata" erano mal viste, anzi venivano perlopiù utilizzate in senso negativo – *teaching is not my calling* – come se la vocazione all'educazione non appartenesse all'*ethos* dei nostri tempi.

Perché a distanza di 26 anni cimentarsi in un libro che richiama, anche solo nel titolo, un'opera il cui argomento verte sempre attorno al concetto di insegnamento come vocazione? Se non fosse per qualche critica che è stata mossa al volume del '95, dove Hansen è stato accusato di aver completamente dimenticato gli studenti, dove la chiamata a insegnare, così come era stata presentata, non riguardava tanto la responsabilità che si ha nei confronti delle generazioni da educare, quanto il mero atto dell'insegnamento nelle sue sfaccettature, l'idea di fondo del recente libro *Reimagining the call to teach. A witness to teachers and teaching* ha come obiettivo quello di ri-immaginare le radici umanistiche dell'educazione in un'epoca dove l'educazione, in particolare quella scolastica, è proiettata a un fine: vedere nelle persone-studenti solo i futuri ruoli lavorativi ricoperti, dimenticando di valorizzare il loro io-soggettivo e inasprendo invece le disuguaglianze tra "capaci e meritevoli" e tutti gli altri. È fondamentale per Hansen, come spiega nel primo capitolo, che chi arriva ad occupare il ruolo di insegnante non deve calarsi solo nel ruolo di funzionario retribuito, quanto rivestire il ruolo di essere umano intenzionale, che in ragione e volontà adempie nella sua forma migliore possibile al ruolo di insegnante; questo non significa per l'autore attribuire all'insegnamento una qualche forma spirituale o idealista, ma piuttosto avere coscienza del valore della pratica dell'insegnamento.

L'opera si apre con un dibattito filosofico sull'idea di vocazione, secondo il quale la vocazione degli insegnanti è intimamente connessa con l'idea di

⁴ *Ivi*, p. 156

⁵ *Ivi*, p. 153

⁶ *Ivi*, p. 115

pratica, che, sostiene l'autore, precede l'individuo: è la pratica infatti che chiama ad agire e che insegnerà a sua volta alle persone cosa vuol dire insegnare. La visione di insegnamento di Hansen come vocazione non deve indurre infatti il lettore a confinare l'opera tra i trattati filosofici sull'insegnamento o comunque tra quelle opere che dell'insegnamento ne tratteggiano solo i confini teorici, ma per l'autore l'insegnamento è un'attività che coinvolge vissuti, esperienze, corpi e azioni.

Il progetto iniziale dell'autore era di operare un semplice aggiornamento del precedente volume, in vista del 25esimo anniversario dalla pubblicazione, ma Hansen ben presto si è reso conto che «too much had changed in the world, and my own understanding of teaching and of what it means to be a teacher had transformed» (p. xi). Restando comunque come punto cardine per l'autore l'idea che la chiamata all'insegnamento resti una questione e una pratica etica, argomentazione che riprende nel secondo e nel terzo capitolo, nei quali delinea non solo le azioni educative e pedagogiche richieste agli insegnanti, ma anche i quesiti che dovrebbero essere le fondamenta per affrontare e adempiere a questa attività «Why educate? Why teach this subject? Why interact with students in this way rather than in other ways? Why am I here? Why am I a teacher?» (p.23).

Perché riproporre un libro del genere? Perché nel XXI secolo numerosi sono stati i cambiamenti in materia d'insegnamento, e sul suo *ethos*, uniformandosi sempre di più a test standardizzati o a misure *top-down* sulle capacità degli studenti. Stessa sorte l'autore attribuisce alle valutazioni sempre più spersonalizzanti, senza tener conto della comprensione, dell'immaginazione, del pensiero riflessivo degli studenti, ma misurando solo le informazioni o le competenze acquisite secondo modelli ministeriali uniformati. A chi è rivolto questo libro? A tutti gli insegnanti, le persone che si preparano ad insegnare, gli educatori, i ricercatori che intraprendono lavori di insegnamento, i filosofi che svolgono lavori concettuali e teorici sulla pratica dell'insegnamento, amministratori e responsabili politici le cui decisioni possono influenzare il benessere degli studenti e degli insegnanti.

Attenzione, avverte i suoi lettori, a non confondere vocazione all'insegnamento con auto-abnegazione, giustificazione di salari bassi e decadente autorità pedagogica. Questa è una visione fuorviante dell'insegnamento come vocazione, come in passato lo stesso destino è toccato alle infermiere che ai lati dei campi da guerra erano sfruttate perché si supposeva in loro questa forma di vocazione. Quanto invece, sostiene l'autore, «the point to why a political consciousness, and at time concrete political action, on the part of those in a position to support teachers is critical to sustain the calling itself» (p. 7), insomma la vocazione non si sostiene da sola, perché, alla fine, un insegnante che ha la vocazione ma si alza tutte le mattine con il pensiero di non riuscire a pagare le bollette, come potrà attuare la sua vocazione liberamente e pienamente? Nei primi tre capitoli emerge chiaramente che l'insegnamento per Hansen si configura, oltre che vocazione, come un "essere con" (*being with*); l'insegnamento non è un indottrinamento, né sinonimo di formazione,

intesa come plasmazione, modellamento passivo; né insegnare è al pari di un business o di un'impresa al servizio dei clienti con protocolli predeterminati, così come gli insegnanti stessi non sono intercambiabili o intersostituibili, anche se il sistema li tratta come tali (d'altronde basta chiedere a qualsiasi supplente per rendersene conto immediatamente; può implementare una lezione in modo responsabile ma manca delle connessioni profonde che posizionano un normale insegnante di classe per saper come coinvolgere gli studenti in modo olistico) (p. 33).

Lo scopo dell'insegnamento è quello di generare le condizioni per un'esperienza che sia educativa. Questo compito richiede un lavoro considerevole e continuo sull'ambiente scuola e in classe. Per un insegnante dedicato e i suoi studenti, l'aula e la scuola possono diventare qualcosa di diverso da un insieme di pareti, corridoi, porte, vestiboli, pavimenti in legno e simili. Le pareti possono diventare permeabili. Possono diventare come il muro di alberi che circonda una radura, «The classroom, metaphorically speaking, can be like a glade» (p. 34). Un tale muro non blocca le persone dentro o fuori, ma rende chiaramente che le persone si trovano in uno spazio aperto di luce e potenziale movimento. Può dare origine a una sensazione inespresa di avere un cielo sopra.

Gli insegnanti dedicati con cui ha interagito nel corso degli anni, sostiene Hansen nel quarto capitolo, capiscono pienamente che nessun essere umano da nessuna parte, in qualsiasi momento, è semplicemente un punto di intersezione ambulante di indicatori culturali, sociali o biologici. In altre parole, che nessun essere umano è riducibile a un effetto di tali categorie. La comprensione del *background* economico-sociale di uno studente può essere preziosa per un insegnante rispetto al discernimento della sua disponibilità all'apprendimento, della conoscenza che possiede e simili. Ma sarebbe del tutto ingiusto considerare il *background* dello studente come determinante del suo futuro. La singolarità è una qualità etica centrale di ogni persona, e questa qualità è un obiettivo fondamentale dell'insegnante. Ogni persona porta non solo un carattere distintivo, ma un'interiorità unica di pensiero, immaginazione, sentimento e memoria che riflette la storia personale dell'essere umano. Essere consapevoli di questo, sottolinea l'autore, è una delle questioni principali che distingue l'insegnamento da un insegnamento come vocazione.

Nel quinto capitolo l'autore riporta le testimonianze di alcuni insegnanti (16 partecipanti) il cui scopo, (con interviste di circa un'ora, alcune si sono protratte per quasi 2 ore), era quello di fornire agli stessi un terreno ampio e aperto per chiarire le loro opinioni sull'insegnamento, le loro storie personali come insegnanti, le loro motivazioni su come e perché insegnano, la loro formazione sia prima che dopo l'ingresso nella pratica, le loro preoccupazioni e speranze, le loro concezioni di come sarebbe una scuola ideale, e il loro senso di cosa significa essere e diventare persona attraverso le vicissitudini dell'esperienza educativa. È raro, sostiene Hansen, che gli insegnanti abbiano un'opportunità così prolungata, in circostanze formali, di riflettere "ad alta voce" sul loro lavoro e sulle loro ragioni di essere.

Per esempio, uno dei docenti intervistati, Merrit, insegnante di musica in una scuola secondaria di primo grado, ammette di aver sottovalutato il lavoro dell'insegnamento: «I thought it'd be a lot easier, the teaching... But I've been disabused again and again of the idea that teaching is easy. I was definitely a little bit egotistical and arrogant entering my first teaching job, thinking: 'I'm a smart guy, I can do this'...» (pp. 96-97). Merrit definisce il lavoro di docente come estenuante, senza fine, tra lezioni da programmare e studenti con esigenze che richiedono molto tempo. Ma ciò che lo spinge a continuare è la ricerca di un equilibrio, quell'equilibrio di sapere che ciò che vuole non è semplicemente una "professione", ma piuttosto una vocazione. Un lavoro dove può approfondire e sentire di poter continuare a dare e ricevere.

L'insegnamento che ci propone l'autore non è solo addestramento, che le macchine possono implementare meglio degli umani. Insegnare è stare con gli altri umani nella loro interazione dinamica con la disciplina di studio, tra loro e con le proprie menti. Insegnare significa stare con – o vicino, metaforicamente parlando – gli sforzi, i fallimenti, i risultati e le possibilità inesplorate degli studenti. L'insegnamento che ci presenta Hansen non è un'impresa clinica e distaccata.

L'insegnamento, tuttalpiù, conclude Hansen nel capitolo finale, presenta una costellazione complessa e sempre dinamica di impegni e azioni fondamentali che danno alla pratica la sua identità e significati duraturi. Certo, la storia dell'insegnamento è segnata dalla mano pesante delle convenzioni sociali, ma il richiamo all'insegnamento e la pratica che lo anima non sono mai stati riducibili a forme occupazionali o funzionaliste. Non hanno semplicemente seguito la deriva della consuetudine pur essendone influenzati. Piuttosto, sono stati intenzionali e sensibili alla meraviglia e alle preoccupazioni umane sentite.

Il fondamento di questo libro è dimostrare che nonostante le numerose incertezze che segnano il nostro tempo, l'insegnamento rimarrà la pratica etica che è, e gli insegnanti chiamati al lavoro saranno lì. Nel frattempo, la più grande necessità rispetto all'insegnamento e agli insegnanti è raccogliere tutte le risorse disponibili per sostenere il loro benessere, cioè la loro fondamentale integrità educativa. L'insegnamento è una pratica etica e può essere una vocazione. In quanto tale, l'insegnamento è ben oltre che un'idea astratta, ma è frequentare con cura e sollecitudine gli studenti e le materie di apprendimento nelle proprie ore di vita da insegnante.

Virginia Capriotti
Dottoranda in Scienze della persona e nuovo welfare (XXXVII ciclo)
Università degli Studi di Bergamo

Andrea Porcarelli, *Istituzioni di Pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Edizioni Studium, Roma 2021, pp. 224.

Andrea Porcarelli, professore associato di pedagogia generale e sociale all'Università di Padova, è l'autore del recente volume *Istituzioni di Pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Il volume si presenta come un lavoro importante e ambizioso, innanzitutto per gli obiettivi che si pone, cioè quello di scavare in profondità fino a giungere alle radici della pedagogia sociale intesa come scienza e come disciplina, rimarcando l'importanza di una teorizzazione solida e, per quanto possibile, sistematica.

Il volume si presenta suddiviso in due parti, la prima intitolata "Alla ricerca di identità per la pedagogia sociale" dove l'autore tratteggia un albero genealogico della pedagogia sociale, partendo dalle sorgenti del rapporto tra educazione e politica nell'antica Grecia, passando per la cultura biblica, per giungere al Rinascimento e all'età moderna sino a delineare alcuni grandi interrogativi del XX secolo che hanno interessato la pedagogia sociale; la seconda parte è intitolata "Un percorso tra i grandi interrogativi della pedagogia sociale e dei servizi alla persona", che propone, a partire dalle indicazioni fornite da documenti e raccomandazioni internazionali, alcune chiavi di lettura per un agire pedagogicamente consapevole in contesti formali e non formali e nei servizi alla persona.

Il volume si apre quindi con un percorso storico, anche se sostiene l'autore più analitico e strutturato in confronto alle brevi rassegne che sono presenti in altri manuali, la cui funzione si presenta come duplice: da un lato teorica, dall'altra formativa. Per quanto concerne la funzione teorica il percorso si configura come un *excursus* storico della pedagogia sociale (PS), che analizza fin dal principio i termini che caratterizzano il sapere, tra i quali si annoverano nel volume: *scienza, disciplina, materie e saperi*, ed è proprio tra questi che «la PS si può configurare sia come scienza che come disciplina» (p. 21). Lo sguardo teorico dell'autore non è vincolato alla sola pedagogia sociale ma la stessa viene messa a confronto, a livello normativo e nell'offerta accademica, anche con la pedagogia generale, «in cui due discipline potenzialmente distinte vengono spesso accorpate in un unico insegnamento, nel quale è forte la focalizzazione sugli aspetti teorico-fondativi ed epistemologici» (p. 26). Il percorso teorico guida il lettore alla ricerca di immagini e costrutti teorici che pongono, di fatto, questioni di tipo pedagogico-sociale "ante litteram": i grandi interrogativi che confluiranno nella PS come scienza (con particolare riferimento alla riflessione sui soggetti sociali che hanno responsabilità educative), sono già presenti nella mente e nel cuore di grandi educatori e maestri di ogni epoca, con puntuali riferimenti da Omero alla pedagogia sociale platonica e a quella aristotelica; proseguendo in una pedagogia biblica «che prende forma in modo progressivo nell'arco della storia della salvezza» (p.55) e giungendo fino «all'età rinascimentale e gli albori dell'età moderna che

possiamo individuare come le “radici prossime” della PS propriamente detta» (p.69).

La logica formativa che emerge dalla lettura del percorso storico tiene conto della tradizione, tipica della cultura scolastica italiana, di presentare i profili disciplinari con approccio storico, per cui chi ha studiato filosofia ha studiato per lo più storia della filosofia e, allo stesso modo, chi ha studiato pedagogia ha svolto un percorso di storia della pedagogia. In tal modo il percorso storico si offre tanto a chi ha studi pedagogici pregressi (utilizzando uno schema mentale già familiare), come a chi ne è privo (andando, in qualche misura, a surrogare una mancanza, seppur in termini mirati e sintetici).

La prima parte del volume – che è dedicata all’identità della PS come scienza – si completa con una riflessione approfondita sul dibattito epistemologico che la caratterizza, tanto in Italia, come a livello internazionale, per metterne in luce i tre crinali lungo cui si dipanano le riflessioni pedagogico-sociali: lo studio delle condizioni sociali in cui si svolge il lavoro educativo-formativo, lo studio delle responsabilità dei soggetti aventi una missione di tipo educativo, la riflessione sull’educazione alla socialità (educazione sociale e civica), presentata soprattutto in prospettiva personalista. Si sottolinea in particolare la struttura epistemica della PS come scienza pratica (nel senso aristotelico), cercando di mettere in luce le modalità con cui la riflessione pedagogica in generale si configuri come una sapienza di tipo fronetico da mettere in campo nel momento in cui si rende necessario assumere decisioni sensate in campo educativo, con alcune specifiche attenzioni da mettere in atto quando il soggetto decisore non sia un singolo individuo (educatore o formatore professionista), ma un soggetto collettivo, la cui missione includa responsabilità di tipo educativo. A tal proposito viene anche puntualmente chiarita dall’autore, sul finire della prima parte, la questione dei paradigmi pedagogici di riferimento, «l’analisi delle condizioni (e di eventuali condizionamenti) sociali dell’educazione, l’identificazione dei compiti dei soggetti aventi responsabilità educative [...] sono totalmente interni ad un “pensare pedagogico” che può dispiegarsi con diverse modalità e corrispondere a diversi paradigmi» (p. 183) dal momento che l’individuazione dei diversi paradigmi pedagogici dipende, a sua volta, dal paradigma di riferimento di colui che cerca di identificarli e i singoli autori si posizionano inevitabilmente all’interno di un dibattito pedagogico più ampio.

La prima parte si conclude con un approfondimento in merito ai metodi di ricerca da privilegiare nell’ambito della PS, proponendo una sistematica “carrellata” (p. 210) di come sono organizzati alcuni volumi per mostrare la ricchezza e la varietà delle scelte culturali sottostanti.

La seconda parte del volume offre uno tra i molti possibili itinerari mediante i quali esplorare i grandi temi della PS, tenendo conto del fatto che l’ampiezza delle questioni che sarebbe possibile trattare rende necessario compiere delle scelte, che vengono ampiamente argomentate e motivate dall’autore, «perché una presentazione dettagliata e analitica

di tutti i soggetti e i contesti che – a vario titolo – hanno responsabilità di tipo educativo sarebbe risultata troppo dispersiva, per cui abbiamo ritenuto di procedere per macro-categorie» (p. 211). Le logiche con cui viene – in genere – organizzata la riflessione sui grandi temi della PS, si possono ricondurre fondamentalmente a due: quella per *temi* e quella per *soggetti*. La prima scelta prende le mosse dall'analisi della complessità del contesto sociale e culturale in cui viviamo e della maggiore "urgenza" di alcune sfide educative, di cui chi opera sul campo (e, di riflesso, lo studioso di PS) può farsi carico. La seconda scelta porta a distinguere le responsabilità dei diversi soggetti (scuola, famiglia, territorio, reti sociali, volontariato, ecc.) ed è quella che l'autore adotta in questo volume, perché più adeguata all'impostazione epistemologica scelta e illustrata nella prima parte del testo. Un primo livello di analisi riguarda le organizzazioni internazionali (vengono forniti «criteri e suggestioni per leggere i documenti» dell'UNESCO, dell'OCSE, dell'Unione Europea) che hanno un ruolo di tipo regolativo e si esprimono attraverso documenti, raccomandazioni, progetti di ricerca, azioni di supporto alle politiche educative e formative perché «per identificare le modalità con cui i soggetti che hanno responsabilità educative possono svolgere la loro missione, è bene tenere conto di scenari ampi, globali e complessi, di cui è utile cogliere i tratti salienti, ma anche trovare linee di convergenza a diversi livelli» (p. 249); insomma uno sguardo globale, quello che ci offre l'autore, dettato da una necessità epistemologica da collocare entro un più ampio quadro di stimoli e suggestioni complesse. Uno dei compiti infatti, sostiene l'autore, delle discipline pedagogiche, a partire dalla PS, è proprio quello di vigilare affinché siano sempre opportunamente aperte le riflessioni sui dinamismi educativi e formativi per favorire «una loro piena umanizzazione» (p. 256).

Un secondo livello di analisi, utile per cogliere l'ampiezza degli orizzonti della PS come disciplina «pluriarticolata», riguarda le macro-aree, presentate nella seconda parte dell'opera, in cui si possono distinguere i soggetti aventi responsabilità educative, attraverso la consolidata distinzione tra contesti di apprendimento formali, non formali e informali (che viene a sua volta problematizzata da un punto di vista pedagogico). L'autore propone in tale prospettiva i fondamenti di una *Pedagogia della famiglia*, «come comunità che si dà le proprie regole e si rifà ad alcuni ideali entro i quali si iscrive la propria *paideia* di riferimento» (p. 265); quelli di una *Pedagogia dei contesti educativi non formali*, con particolare attenzione al mondo del volontariato, caratterizzato «da un progressivo superamento di una logica di tipo approssimativo, verso una sempre maggiore professionalizzazione dell'attività di volontariato» (p. 273), con un'idea di responsabilità da parte di questa attività nel creare spazi sempre più umanizzanti dove l'individuo sovrasta l'idea di cittadino. Infine l'autore propone i fondamenti di una *Pedagogia della scuola*, che se da un lato rappresenta il contesto formale per antonomasia, dall'altro «per il bambino che varca le soglie della scuola in età infantile, essa [la scuola] non rappresenta soprattutto un contesto "formale" in cui l'elemento più

significativo sarebbe la certificazione dei risultati, ma è piuttosto l'ingresso in un mondo, sia fisico che simbolico che rappresenta ad un tempo l'ingresso nella vita della ragione [...] ma anche un luogo di relazioni» (p. 277). La suddivisione pensata dall'autore fornisce così per ognuno dei contesti uno sguardo di tipo epistemologico, cercando di mettere in luce «le ragioni e le modalità dell'inserimento di ciascuno di tali ambiti di indagine all'interno della PS» (p. 263). Il volume si compie con una riflessione sulla *Pedagogia dei servizi alla persona in ottica di sussidiarietà*, considerata dall'autore come un vero e proprio «laboratorio permanente di PS» (p. 293), che viene proposta come cifra interpretativa delle modalità con cui l'autore concepisce il rapporto tra i diversi soggetti che hanno responsabilità educative, anche alla luce della proposta teoretica di impianto personalista che viene presentata nella prima parte del volume. Il capitolo finale del volume rende quindi un quadro completo ed esaustivo della pedagogia della sussidiarietà offrendo al lettore non solo una chiave di lettura e le relative dimensioni logiche, ma anche le ragioni di un'evoluzione della stessa (dalle rivoluzioni liberali alle recenti leggi regionali), per concludere con una presentazione dei servizi educativi alla persona e delle figure professionali di riferimento nell'area educativa accanto a una riflessione sul futuro di una pedagogia della sussidiarietà, che può trovare terreno fertile solo grazie a «logiche di rete e welfare community» (p. 323).

Virginia Capriotti
Dottoranda in Scienze della persona e nuovo welfare (XXXVII ciclo)
Università degli Studi di Bergamo

Pasi Sahlberg, Lezioni finlandesi. una nuova proposta per la scuola per tutti, Armando Editore, 2020, pp.320.

Pasi Sahlberg è un educatore e autore finlandese che ha lavorato come insegnante, ricercatore e consulente politico in Finlandia e ha studiato i sistemi educativi, analizzato le politiche educative e consigliato riforme dell'istruzione in tutto il mondo.

All'interno del libro *“Lezioni finlandesi – una proposta per la scuola per tutti”*, l'obiettivo è quello di mostrare i vantaggi del sistema educativo e della struttura scolastica finlandese attraverso un paragone soprattutto con gli Stati Uniti ma anche con altri Paesi del mondo. È possibile osservare i processi e cambiamenti storici che hanno portato ad incrementare il livello di istruzione in Finlandia e gli sforzi che sono stati compiuti dalle istituzioni e dalla comunità al fine di rendere il tutto possibile. Infatti, Pasi Sahlberg mostra le diverse azioni e politiche pubbliche che sono state attuate a partire dagli anni Ottanta in riferimento agli sviluppi del dopoguerra, tecnologici e dell'autoregolamentazione.

Nel testo sono evidenziati i punti di forza e di debolezza della *peruskoulu*, così viene chiamato il modello scolastico finlandese: i primi vengono giustificati dalle evidenze di ricerche OCSE e PISA e tra essi rientrano l'alto livello di apprendimento degli studenti e la presenza di un clima egualitario derivante da politiche fondate sull'equità di possibilità di accesso ai diversi percorsi di studio.

La presenza di aspetti positivi deriva anche dalla presenza di alcuni paradossi che potrebbero risultare incomprensibili e inattuabili ai altri Paesi tra cui:

- *Teach Less, Learn More* che prevede di lasciare liberi gli studenti nei momenti extra scolastici evitando, quindi, di assegnare loro un grande carico di compiti;
- *Test Less, Learn More* che prevede di diminuire la competizione tra studenti non sottoponendoli a test standardizzati e utilizzando dei piani di studi personalizzati e coerenti alle esigenze di ciascun bambini/ragazzo;
- migliorare l'equità attraverso la crescente diversità il cui obiettivo è quello di fornire pari opportunità educative per tutti a prescindere dal reddito.

In *“Lezioni finlandesi – una proposta per la scuola per tutti”* viene esaltato il ruolo che il personale scolastico ha all'interno della società. Diventare insegnante è una meta ambita per molti studenti finlandesi. Al fine di occupare questo ruolo è richiesta una specifica formazione e capacità di confrontarsi con i colleghi. L'insegnamento è legato al sostegno della cultura nazionale e alla costruzione di una società aperta e multiculturale ed è congruente con i valori sociali fondamentali che includono la giustizia sociale, la cura per gli altri e la felicità. In Finlandia gli insegnanti hanno svolto un ruolo fondamentale nel trasmettere la cultura e, insieme ai

dirigenti scolastici, hanno ruoli chiave nello sviluppo del programma scolastico e nella pianificazione della scuola.

Il testo permette, inoltre, di prendere consapevolezza del fatto che alcune delle politiche educative introdotte in Finlandia abbiano in realtà provenienza da altri Paesi, tra cui gli Stati Uniti. Il riconoscimento che va attribuito alla Finlandia, secondo Pasi Sahlberg, è quello di essere stata capace di sfruttare suddette politiche e applicarle nel modo maggiormente corretto al fine di incrementare e migliorare il suo sistema educativo. Tra le idee educative americane che hanno contribuito ad accelerare il successo della Finlandia nel campo dell'istruzione ricordiamo:

- La filosofia dell'educazione di Dewey;
- L'apprendimento cooperativo;
- Le intelligenze multiple;
- Le valutazioni alternative in aula;
- Il *peer coaching*

Nonostante i grandi successi del metodo finlandese, esso, come mostra Pasi Sahlberg, è stato sottoposto a diverse critiche nel corso del suo sviluppo da parte di chi credeva che questo nuovo modello scolastico soffocasse il talento e avvantaggiasse coloro i quali necessitavano di supporti educativi a svantaggio di chi era in possesso di un reale "talento". Suddette opposizioni alla *peruskoulu* cessarono solo nel 2001 quando venne pubblicato lo studio PISA sui media globali, il quale poneva la Finlandia al di sopra di tutti gli altri Paesi dell'OCSE.

Infine, all'interno del libro viene compiuta una riflessione su quello che potrebbe essere il futuro del modello scolastico finlandese; Pasi Sahlberg evidenzia quattro aspetti fondamentali che devono essere mantenuti e sviluppati al fine di mantenere una posizione di eccellenza:

- Meno insegnamento in classe;
- Un apprendimento più personalizzato;
- Focalizzarsi sulle abilità sociali, l'empatia e la leadership;
- Lo scopo della scuola è quello di trovare il tuo talento.

Il tema principale di "Lezioni Finlandesi" è che trasformare l'istruzione significa creare le migliori condizioni grazie alle quali i giovani possono diventare studenti impegnati, individui soddisfatti e cittadini produttivi.

Per concludere, il testo offre un quadro completo di quello che è stato lo sviluppo e le difficoltà del metodo scolastico finlandese, i contributi politici ed economici e l'ispirazione proveniente anche da altri Paesi. Permette di comprendere cosa dovrebbe essere mantenuto e cosa incrementato e migliorato al fine di raggiungere livelli massimi nel campo dell'istruzione.

Alberto Esposito
Laureato in Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Bergamo

Hanno collaborato a questo numero:

Giorgio Adriano, dirigente scolastico presso la scuola cattolica dell'Istituto Santa Maria di Nazareth di Brescia.

Martina Albanese, dottoranda in *Health Promotion and Cognitive Science* presso l'Università degli studi di Palermo.

Maria Amodeo, dirigente Scolastico I.S.I.S. Giulio Natta, Bergamo.

Angela Arsenà, assegnista di ricerca Università degli Studi di Foggia, Dipartimento di Scienze Umane.

Annalisa Bellino, dirigente del Servizio Sistema dell'Istruzione e del Diritto allo studio, Regione Puglia.

Chiara Bellotti, assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Franco Cambi, professore ordinario di Pedagogia Generale presso l'Università di Firenze.

Virginia Capriotti, dottoranda in Scienze della persona e nuovo welfare (XXXVII ciclo) presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Ilaria Castelli, professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione all'Università degli Studi di Bergamo.

Lorenzo Castelli, psicologo scolastico e psicoterapeuta, formatore e supervisore.

Giuseppina D'Addelfio, professore associato in Pedagogia generale e sociale all'Università degli studi di Palermo.

Alberto Esposito, laureato in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Paolo Fasce, dirigente scolastico dell'ITTL "Nautico San Giorgio" di Genova e Camogli. Professore a contratto all'Università di Genova.

Andrea Fedeli, consigliere parlamentare del Senato della Repubblica.

Letizia Ferri, docente di pedagogia sanitaria presso l'Università San Raffaele di Milano; docente di letteratura presso la scuola IPC Einaudi di Varese.

Daniela Grazioli, Dirigente Scolastico IC Jerome Bruner di Fara Gera d'Adda.

Patrizia Lotti, ricercatrice in INDIRE.

Monica Marelli, dirigente scolastico presso Istituto comprensivo Barlassina (MB).

Lorenza Orlandini, ricercatrice in INDIRE.

Claudio Pignalberi, dottore di Ricerca Pedagogia generale e sociale e Ricercatore Laboratorio CEFORC "Formazione Continua e Comunicazione" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE.

Andrea Porcarelli, professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova.

Micol Sardella, educatrice presso l'Istituto "Farlottine" di Bologna.

Luigi Giovanni Sermenato, docente a contratto di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Torino, consigliere onorario presso la Corte d'Appello di Torino, sez. Minorenni e famiglia e operatore dei servizi di tutela minori.

Lara Statham, collaboratrice presso il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne presso Università degli studi di Torino; Liceo classico "Carlo Botta", Ivrea.

Benedetta Toni, Direttrice aggiunta, Scuola per l'Europa di Parma e Professoressa a contratto, Università di Bologna.