

Dirigenti Scuola

39 (2020)

*Le scuole durante la pandemia.
L'occasione per un ripensamento
dei paradigmi pedagogici,
didattici, organizzativi e
gestionali*

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) - **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 Làvoro**, 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) - **Paolo Fasce**, I.T. 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 - **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 - **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) - **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano - **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) - **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma - **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 telematica Giustino Fortunato, **Franco Bochicchio**, Università di Genova, **Melania Bortolotto**, Università di Padova, **Francesca Bracci**, Università di Firenze, **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 degli Studi di Torino, **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari, **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope", **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 degli Studi di Bari, **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano, **Anna Maria Poggi**, Università di Torino, **Andrea Porcarelli**, Università di Padova, **Alessandra Romano**, Università di Siena, **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma, **Giuseppe Scaratti**, Università Cattolica di Milano, **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland), **Ira Vannini**, Università di Bologna, **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA), **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletti, Alice Locatelli, Federica Monaci, Linda Zanchi

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

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

anno XXXIX

(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: dirigentiscuola.studium@gmail.com

<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright by Edizioni Studium, 2020

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *Le ragioni di un rinnovamento*, p. 5

STUDI E RICERCHE

Pierpaolo Limone, Giusi Antonia Toto, *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*, p. 10

Maria Pia Ferdinandi, Maria Cinque, *Ripensare la scuola: la mindfulness per sostenere l'equilibrio psico-fisico e favorire lo sviluppo cognitivo e socioemotivo nel periodo post-Covid*, p. 20

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *Inclusive education e didattica digitale. Uno strumento per l'autovalutazione del livello di inclusività dei Learning Object*, p. 44

Francesca Marone, Francesca Dello Preite e Francesca Buccini, *La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione*, p. 60

Nicolò Valenzano, *Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza*, p. 84

Riccardo Michele Colangelo, *Un kairós per la cittadinanza digitale*, p. 100

Giorgio Crescenza, *Dopo le riforme del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? Suggestioni e illusioni di un lockdown*, p. 109

DALLA SCUOLA

ESPERIENZE, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Maria Amodeo, *La didattica "fuoriclasse" un piano pedagogico per la ripresa*, p. 123

Annalisa Bonazzi, *Resilienza, ascolto e rispetto: la risposta dell'IISS A. Fantoni di Clusone*, p. 134

Alessandra Carlini, *Immagini e parole: l'infografica in didattica. Racconti d'arte, dalla DaD all'Educazione Civica.*, p. 142

Elisabetta Antonucci, *La scuola come potenziale di trasformazione*, p. 161

NOTE E COMMENTI

Alessandra Rucci, *Il modello blended per la scuola del futuro*, p. 168

Ilaria Castelli, Maria Amodeo, *Le relazioni emotive in tempo di DaD*, p. 176

Greta Brizio, *Relazioni umane e didattica blended for all: questi gli ingredienti per la scuola italiana post lockdown*, p. 185

Stefano Mascazzini, *La formazione per il docente nel XXI secolo*, p. 193

Pasquale Nascenti, *Uno stallo indefinito. Il reclutamento dei docenti di religione cattolica: status quo e prospettive*, p. 200

CASO DI STUDIO

Scuole e spazi contesi. Rispondono: Maurizio Carandini e Benedetta Zaccarelli, p. 212

RECENSIONI

G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020. (Alice Locatelli) p. 219

T. Agasisti (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, 2020. (Francesco Magni), p. 223

P. Mandler, *The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War*, Oxford University Press, 2020. (Virginia Santa Capriotti), p. 227

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni*

Le ragioni di un rinnovamento

Alla base della vita di ogni rivista, tanto più se aspira ad essere accademica, vi è un'operazione e un'opzione culturale di fondo. Vi è cioè un tentativo di leggere un particolare pezzetto di realtà secondo un approccio, una inclinatura, uno sguardo che in qualche modo si dovrebbe intravedere fin dall'impostazione della rivista stessa.

La rivista *Dirigenti Scuola* certamente aveva questa aspirazione quando, nel 1981 presso l'Editrice La Scuola di Brescia, iniziò le pubblicazioni sotto la direzione di Cesare Scurati, in un momento storico, quello dei primi anni '80, dove si iniziava a parlare di autonomia delle scuole, di sperimentazioni didattiche e dove la figura del preside e del direttore didattico (così si chiamavano allora) vivevano una fase di trasformazione.

Occorreva, perciò, una rivista che fornisse innanzitutto agli stessi dirigenti scolastici e poi a tutto il variegato mondo della scuola elementi di approfondimento e aggiornamento per reinterpretare il proprio ruolo e la propria funzione in una scuola e in una società in rapida trasformazione. Sono ormai passati parecchi anni (l'anno prossimo saranno 40 anni di vita della rivista!) e con questo numero annuale la rivista vive una fase di rinnovamento e rilancio, secondo diversi livelli e prospettive.

Le scuole durante la pandemia

Il primo aspetto riguarda ovviamente un dato di contesto temporale. L'anno 2020 segna uno spartiacque tra un mondo che conoscevamo prima della pandemia e un mondo che stiamo conoscendo *durante* la pandemia e che sappiamo già non si dissolverà magicamente al termine della pandemia. Non solo perché certe sofferenze e dolori, certe fatiche e sacrifici ce li ricorderemo per tutta la vita. Ma anche perché in questi mesi ciascuno di noi ha vissuto contesti, scoperto teorie, imparato e agito pratiche pedagogiche e didattiche, organizzative e gestionali, tecnologiche e psicologiche che ci accompagneranno in gran parte anche dopo la fine della pandemia e che necessitano dunque di un surplus di riflessione e di approfondimento condiviso. In un'epoca segnata dal

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

paradigma della complessità, l'anno 2020 ha rappresentato l'apogeo di questa traiettoria, gettandoci improvvisamente all'interno di una "nuova normalità" che, almeno in parte, è destinata a rimanere la cifra dell'esperienza educativa. Allo stesso modo, molte delle abitudini e delle prassi che davamo per scontate e ormai acquisite per sempre ci sono state sottratte di colpo. Non sappiamo se torneranno e se la vita tornerà in tutto e per tutto a come era prima. Le istituzioni scolastiche, e con esse in prima linea i dirigenti, si sono trovate in questi mesi a doversi reinventare velocemente, rispondendo all'emergenza pandemica e senza mai potersi fermare per riflettere e riorganizzarsi, in una continua corsa ad affrontare emergenze allo stesso tempo epocali e quotidiane.

L'emergenza ha rappresentato un'occasione di rilancio del sistema in larga parte mancata se si guarda alle possibilità che si potevano cogliere per un ripensamento complessivo dei paradigmi che ancora reggono il nostro sistema di istruzione e formazione (sul tema si veda il recente volume di Giuseppe Bertagna, recensito anche in questo numero della rivista, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020).

Al contempo, la situazione emergenziale ha messo alla prova le istituzioni scolastiche che, in contesti molto differenti tra loro sia per ragioni socio-territoriali, sia per lo stesso diverso impatto della pandemia, hanno tentato di andare avanti: accanto a storie di successo e di innovazione si è assistito a casi di sostanziale resa di fronte all'inatteso, con un preoccupante aumento delle disparità sociali, economiche e culturali e una crescita delle situazioni di abbandono scolastico, le cui conseguenze potranno essere valutate appieno solo nei prossimi anni.

Per questi motivi, scrivere e discutere attorno alle scuole nel 2020 rappresenta di per sé una sfida per avviare una discussione, come recita il titolo di questo fascicolo, per un *ripensamento dei paradigmi pedagogici, didattici, organizzativi e gestionali* che finora hanno retto il nostro sistema di istruzione.

Interdisciplinarietà e circolo virtuoso scuola-università

Un secondo livello di novità per questa avventura editoriale è dato dalle persone coinvolte nell'organigramma della rivista. Innanzitutto, si è ampliato il comitato scientifico, coinvolgendo accademici nazionali e internazionali che forniranno alla vita della rivista, grazie alle loro differenti prospettive disciplinari, un sicuro aiuto nell'affrontare le sfide della complessità del nostro tempo. Accanto ad una nutrita presenza di esponenti del mondo pedagogico-didattico, infatti, troviamo ingegneri, economisti, giuristi, psicologi: un segnale di una direzione

interdisciplinare che appare sempre più necessaria, tanto più se si vuole discutere e approfondire la vita e le urgenze delle scuole del XXI secolo e immaginare insieme quelle di domani.

Il comitato scientifico è poi affiancato da un “comitato promotore” della rivista composto da un certo numero di dirigenti scolastici che quotidianamente vivono la realtà delle scuole: questi ultimi, con la loro disponibilità e collaborazione – della quale li ringraziamo fin da ora – potranno garantire alla rivista di rimanere costantemente al passo con le sfide reali delle scuole, senza perdere il contatto con la “vita vera” del mondo scolastico.

Questa “doppia anima” (accademici e dirigenti) nella direzione della rivista vuole infatti significare un profondo nesso tra università e scuola, tra riflessione teoretica e sperimentazione pratica, in un circolo virtuoso tra due poli che si alimentano reciprocamente. È dal loro continuo intreccio, infatti, che la vita della rivista potrà beneficiare in termini di idee, proposte, progetti e, si spera, poter così continuare a crescere nei prossimi anni, andando a riflettere e a immaginare insieme sulla scuola e sul dirigente scolastico che immaginiamo per il futuro (in termini di formazione e selezione in ingresso, di poteri e responsabilità, di collaborazioni con l’attuale struttura organizzativa ecc.). Un intreccio, lo si vedrà tra poco, che viene confermato anche dalla differenza provenienza degli autori del fascicolo.

Una rivista open access per dialogare con tutti

Un terzo elemento di novità è poi dato dalla possibilità di fruizione digitale *open access* di tutti i contributi della rivista. Una precisa scelta quella di rendere liberamente consultabili i contributi sul sito della rivista per alimentare il dibattito e favorire la massima diffusione dei contributi e l’incontro tra mondi e personalità che spesso faticano a dialogare insieme.

Presentazione del numero

Infine, sia consentita qualche parola conclusiva di breve presentazione del numero che qui pubblichiamo dedicato al tema *“Le scuole durante la pandemia. L’occasione per un ripensamento dei paradigmi pedagogici, didattici, organizzativi e gestionali”*.

Nella prima sezione intitolata *“Studi e ricerche”* si trovano saggi di approfondimento di alcuni grandi temi che attraversano questo tempo così particolare.

Come si è avuto modo di accennare, l’ingresso massivo della tecnologia digitale all’interno delle aule scolastiche non è necessariamente causa di innovazione didattica: la fase emergenziale ha fatto riemergere

contraddizioni e problemi complessi in relazione alla Didattica a Distanza nelle scuole italiane. Il contributo di Pierpaolo Limone e Giusi Antonia Toto riflette proprio attorno ai paradigmi dell'*ubiquitous learning* e degli ambienti di apprendimento digitale all'interno della mutata cornice socio-culturale.

Il fascicolo prosegue poi con il contributo di Maria Cinque e Maria Pia Ferdinandi che affronta il tema del delicato equilibrio psico-fisico del bambino, minato oggi più che mai da crescenti livelli di stress cui è sottoposto. La prospettiva che le autrici propongono è quella della *mindfulness*, presentata attraverso un'analisi della letteratura scientifica internazionale relativa all'inserimento proprio della *Mindfulness* in contesti scolastici ed ai benefici riscontrati, fornendo una serie di suggerimenti per possibili ricerche future.

L'articolo di Baldassarre e Sasanelli si concentra invece sull'impatto della DaD nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali e la loro possibilità di utilizzo di contenuti didattici digitali (*learning object*) non sempre appropriati, fornendo utili indicazioni alle scuole per un'autovalutazione del livello di inclusività dei *learning object*.

Il contributo di Francesca Marone, Francesca Dello Preite e Francesca Buccini presenta un progetto di ricerca-azione che ha coinvolto alcune scuole della città di Napoli, indagando ed evidenziando difficoltà e buone pratiche messe in campo dai dirigenti scolastici in questo tempo emergenziale.

Nicolò Valenzano nel suo saggio illustra la nuova organizzazione scolastica "onlife", approfondendo in particolare la dimensione organizzativa in una prospettiva sempre più *blended* e integrata tra distanza e presenza fisica.

La prospettiva interdisciplinare della rivista emerge bene nell'articolo di Colangelo che, da una prospettiva giuridica e informatica, affronta il tema dell'educazione alla nuova cittadinanza digitale in questi tempi di pandemia. Chiude la sezione un contributo di Giorgio Crescenza che condivide alcune suggestioni attorno a questo tempo di emergenza.

Nella seconda sezione, intitolata "*Dalla scuola. Esperienze, riflessioni critiche, proposte*", i primi due contributi arrivano dal territorio bergamasco, uno dei più colpiti dalla pandemia nel corso della prima ondata della primavera 2020: Maria Amodeo espone un modello per il piano di miglioramento d'istituto; mentre Annalisa Bonazzi illustra l'esperienza di resilienza, ascolto e rispetto sperimentata nel proprio istituto scolastico di Clusone.

La sezione prosegue con il contributo di Alessandra Carlini, che ci accompagna in un percorso tra arte, didattica a distanza ed educazione

civica, per poi concludersi con Elisabetta Antonucci che riflette attorno alle possibilità “trasformative” della scuola.

Nella terza sezione, dedicata “*Note e commenti*” dove trovano spazio comunicazioni più brevi, Alessandra Rucci da tratteggia un modello blended per la scuola del futuro; Ilaria Castelli e Maria Amodeo espongono i risultati di un progetto relativo alle emozioni in classe sperimentate dagli studenti in tempo di didattica a distanza; Greta Brizio si sofferma sull’importanza delle relazioni umane in tempo di DaD.

Seguono due contributi sulla formazione dei docenti: Mascazzini fornisce utili spunti per la formazione iniziale dei docenti a partire dall’esperienza delle scuole salesiane mentre Pasquale Nascenti delinea la situazione relativa agli insegnanti di religione.

Completa la sezione la discussione di un caso di un problema reale giunto all’attenzione della redazione della rivista e commentato da due dirigenti scolastici membri del comitato promotore.

Infine, chiudono questo ricco fascicolo alcune recensioni.

Non resta che ringraziare tutti gli autori che hanno voluto contribuire a questo numero, insieme ai referee anonimi che hanno aiutato a migliorare i contributi qui pubblicati. Soprattutto, un ringraziamento va ai lettori che vorranno entrare in dialogo con questi scritti e magari anche con la stessa redazione della rivista per proporre approfondimenti, contributi, recensioni, occasioni di dialogo e di crescita culturale.

STUDI E RICERCHE

Pierpaolo Limone, Toto Giusi Antonia*

Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19

Parole chiave: ambienti di apprendimento; *ubiquitous learning*; DaD; didattica innovativa; *elearning*

L'ingresso massivo della tecnologia digitale all'interno delle aule scolastiche non è necessariamente causa di innovazione didattica; la fase emergenziale ha fatto riemergere contraddizioni e problemi complessi in relazione alla DaD nella scuola italiana. Lo scopo del contributo è rileggere i paradigmi dell'*ubiquitous learning* e degli ambienti di apprendimento digitale all'interno della mutata cornice socio-culturale, in contesto di emergenza da Covid-19. La letteratura pedagogica militante ha rilevato percezioni e credenze degli attori coinvolti nei processi della formazione, mettendo in evidenza una serie di passaggi epocali nei sistemi simbolici di rappresentazione del mondo della scuola: le modifiche sono leggibili a livello organizzativo (*smart working*), didattico (DaD) e relazionali (emotività e socialità dematerializzati). In relazione alla transizione in atto, che già manifesta elementi di discontinuità e fratture profonde, è necessaria una riflessione teorica e pedagogica in relazione ai nuovi bisogni e alle emergenze educative annunciate.

Keywords: *Learning environments; ubiquitous learning; DaD; innovative teaching; elearning*

The massive entry of digital technology into classrooms is not necessarily a cause of educational innovation. The emergency phase brought to the surface contradictions and complex problems in relation to Dad in the Italian school. The purpose of the contribution is to re-read the ubiquitous learning paradigms and digital learning environments within the changed socio-cultural framework, in the context of covid-19 emergency. The militant pedagogical literature has revealed the perceptions and beliefs of the actors involved in the training processes, highlighting a series of epochal passages in the symbolic systems of representation of the school world. The changes can be read at an organizational (smart working), didactic (Dad) and relational (dematerialized emotionality and sociality) level. In relation to the ongoing transition which already manifests elements of discontinuity and deep fractures, theoretical and pedagogical reflection is required in relation to the new needs and the announced educational emergencies.

* Pierpaolo Limone è Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Foggia e ordinario di Pedagogia sperimentale. Toto Giusi Antonia è ricercatrice in Metodi e didattiche delle attività motorie presso l'Università di Foggia.

Gli autori hanno condiviso il contenuto del contributo. Tuttavia, a Pierpaolo Limone si deve attribuire la scrittura dei paragrafi *Introduzione* e *Applicazioni future per la didattica a distanza*, a Giusi Antonia Toto *Fascinazione e rischi della tecnologia* e *Ambienti di apprendimento digitali e flessibilità*.

Introduzione

La didattica scolastica in termini di spazi, modi e tempi ha subito profonde modifiche rispetto ai modelli tradizionali della lezione in presenza. Un effetto della pandemia (da Covid-19) è stato il senso di isolamento fisico denunciato dagli insegnanti nelle relazioni con i colleghi, con gli studenti e con le famiglie: a bilanciare tale isolamento nelle relazioni sociali, è stato dichiarato dagli insegnanti coinvolti nella didattica a distanza (e in tutte quelle attività tipiche della vita scolastica di un docente), un altro effetto legato all'emergenza, descritto come un senso di iper-connesione rispetto ai tempi e all'agenda lavorativa¹. Lo scopo di questo articolo è analizzare i cambiamenti in atto rispetto alla percezione e all'uso della didattica innovativa nei contesti formali dell'educazione.

La “tecno-logia” contemporanea (volutamente scritta nella forma semantica di logica dei media) crea e scambia significati, supporta le interazioni sociali e concorre alla costruzione dell'identità². La tecnologia digitale che ha in questi anni attraversato il mondo della scuola crea un ambiente di apprendimento in cui gli individui possono sperimentare e sperimentarsi: è in virtù di questa ragione che i teorici dei media aderiscono al socio-costruttivismo quale teoria fondante di queste prassi didattiche³. Spesso la letteratura pedagogica pone su due fronti contrapposti la logica lineare del libro di testo e quella rizomatica del digitale; in un contesto in cui la tecnologia digitale ha ormai recuperato credito da parte dei docenti rispetto all'efficacia delle sue grammatiche e contenuti, tale divario dovrebbe colmarsi. Infatti, come la scrittura è da considerarsi come un'estensione della mente umana, cioè il rinforzo delle abilità di memoria (in senso generale, non soltanto cognitivo) del nostro cervello, allo stesso modo la tecnologia amplifica le nostre abilità cognitive in forme inedite integrando anche le abilità di scrittura e di memoria⁴.

I media digitali fondono le esperienze del mondo reale e virtuale, e determinano la ricostruzione cognitiva, emotiva e relazionale tra gli utenti. Nel contesto emergenziale perde di significato la dicotomia nativi/immigrati digitali, tanto che tutti i soggetti necessariamente hanno fruito degli strumenti tecnologici per accedere ai contesti di vita sociale,

¹ G.A. Toto, *Smart working nella PA Universitaria*, in P. Limone, G.A. Toto, N. Sansone (eds.), *La didattica Universitaria a distanza: tra emergenza e futuro*, Progedit, Bari (in corso di stampa).

² J.H. Lin, *Need for relatedness: A self-determination approach to examining attachment styles, Facebook use, and psychological well-being*, «Asian Journal of Communication», 26(2), 2016, pp. 153-173.

³ P.G. Rossi, *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando editore, Roma 2010.

⁴ F. Pinto Minerva, *Oltre l'egemonia del computer a scuola*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*, Franco Angeli, Milano 2009.

professionale ed educativa. La pratica didattica però, è stata attraversata da forme di sperimentazione non sempre ben organizzate, per via di una carenza di formazione e di accettazione, causata da un precedente pregiudizio nei confronti della tecnologia, connotato da una valutazione di scarsa utilità didattica delle tecnologie, prive di contenuto e anzi considerate elementi di distrazione all'interno dell'aula scolastica. È pur vero che, fra le cause che hanno determinato lo iato fra tecnologia e cultura scolastica vi è la scarsità di risorse in termini di strumentazione e innovazione tecnologica dell'aula scolastica. Altro elemento da non sottovalutare è il persistere di una cultura scolastica considerata antitetica alla *media education*⁵. Le posizioni apocalittiche degli operatori della scuola, che fino a qualche anno fa additavano l'uso della tecnologia digitale nella didattica come fattore di rischio per le sue potenzialità intrinsecamente sconosciute, sono profondamente mutate in un contesto di isolamento forzato a causa del Covid 19.

Secondo le teorie più accreditate rispetto alla relazione fra apprendimento e media⁶, l'acquisizione delle conoscenze è un processo che si sviluppa a partire dall'esperienza sociale, che ha un effetto diretto sulle attività quotidiane dello studente: è pertanto naturale dedurre che l'innovazione nei processi formativi ha risvolti nella vita e in tutti gli ambiti di azione dei soggetti stessi. In questo passaggio epocale, quindi, l'aula non rappresenta più l'unico spazio per la formazione; tale visione rende i nuovi media il *passé-partout* per moltiplicare le possibilità di lavoro collaborativo, e valicare i confini delle agenzie educative, scardinando la dimensione fisica e comunicativa della classe tradizionale. Le tecnologie per la didattica possono infatti rappresentare un'occasione di promozione dell'innovazione didattica, a patto che essa sia integrata agli ambienti di apprendimento e non sia un elemento allotrio. Il cambiamento tecnologico della prassi didattica si concretizza in spazi, tempi e strumenti dell'educazione. La progettazione didattica all'interno degli ambienti di apprendimento può perseguire una serie di modalità applicative molto differenti dalla lezione frontale: la prima tipologia è legata all'individualizzazione degli apprendimenti, fortemente sollecitati dalla tecnologia digitale; individualizzare significa adattare ai tempi e alle possibilità dell'allievo mantenendo invariata l'obiettivo dell'apprendimento. A questo proposito, scrive Bonaiuti⁷:

⁵ P.G. Rossi, *Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti*, in P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari 2012, pp. 27-47.

⁶ M. Kalantzis, B. Cope, *New learning: Elements of a science of education*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.

⁷ G. Bonaiuti et al., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma 2017, p. 54.

L'apporto delle tecnologie consiste nell'aver messo in luce l'esistenza di una serie di variabili su cui è possibile operare... è possibile sviluppare l'individualizzazione semplificando il materiale didattico, inserendo corsi di recupero, modificando il canale comunicativo ecc.

Una seconda possibilità didattica dell'uso delle tecnologie è la *personalizzazione* che significa adattare il processo di insegnamento-apprendimento alle motivazioni e alle inclinazioni dell'allievo. Soprattutto le tecnologie ipertestuali (autoproduzioni, blog, *focus group*, ecc.) rendono i percorsi di flessibili e multipli. Un'altra modalità didattica è la partecipazione che cerca di raggiungere a distanza la stessa 'vicinanza' della relazione in presenza. Tale prospettiva è fortemente stressata negli studi di *digital emotion regulation*⁸, cioè lo sviluppo dell'emotività all'interno dei processi digitali. Dalle didattiche innovative, le TIC hanno oggi recuperato le dimensioni della collaborazione (per stimolare l'interazione e la creazione delle reti sociali) e della riflessività (per sollecitare l'autoconsapevolezza). Infine, la *gamification* è l'ultima frontiera della fusione fra videogiochi e didattica che ha avuto uno sviluppo esponenziale nel periodo di *dad* dell'emergenza socio-sanitaria da Covid-19.

1. Fascinazione e rischi delle tecnologie

Il fascino della tecnologia si esprime attraverso la creazione di nuovi artefatti culturali, che portano a ridisegnare il mondo, a ridefinire le categorie di spazio e tempo e ricostruire nuove forme di relazione interpersonale. La relazione tra internet, l'adolescenza e i compiti evolutivi è molto complessa, poiché gli adolescenti devono affrontare nuove sfide e nuove esigenze ambientali, mediante le quali costruire nuove capacità relazionali e sperimentare nuove identità; esiste però, anche il rischio che le tecnologie digitali possano creare spazi regressivi opposti al mondo reale, in cui l'adolescente può esperire conflitti con gli adulti e perfino giungere ad un processo completo di differenziazione dell'identità⁹. Secondo gli studi, è possibile identificare un duplice atteggiamento nei confronti della tecnologia: da un lato considerata come uno strumento educativo indispensabile per l'individuo, dall'altro essa potrebbe portare allo sviluppo di diverse forme di dipendenze,

⁸ G. Wadley, W. Smith, P. Koval, J.J. Gross, *Digital Emotion Regulation*, «Current Directions in Psychological Science», 29(4), 2020, pp. 412-418.

⁹ R. Biolcati, D. Cani, E. Badio, *Adolescenti e Facebook: la gestione online della privacy*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 17(3), 2013, pp. 449-478.

sovrapponendosi alle altre forme già note di dipendenze comportamentali.

In una precedente ricerca¹⁰ sulla letteratura esistente sui temi degli svantaggi tecnologici tra gli studenti, sulle relazioni tra abilità cognitive e strategie di prevenzione e su esperimenti innovativi che utilizzano metodi di insegnamento tecnologico svolta in contesto non-emergenziale, si è giunti alle seguenti conclusioni: gli studi afferenti alla scuola dinamica della psicologia hanno dimostrato che gli stili di attaccamento hanno un ruolo predittivo nell'“uso eccessivo dei siti di social network”. In particolare, le persone affiliate (con questa categoria si indicano quell'insieme di soggetti che instaurano relazione di *networking* virtuale per finalità di aggregazione e visibilità) nei *social network* hanno maggiori relazioni sociali e ricercano più legami collettivi; più nello specifico, le persone affiliate usano Facebook più frequentemente e sono costantemente preoccupate per come sono percepite sui *social* (rappresentazione iconica). Gli individui caratterizzati dallo stile di attaccamento all'evitamento, invece mostrano scarso interesse per Facebook. I modelli operativi interni (MOI), classificati anche come diversi tipi di attaccamento, rappresentano la visione del mondo che il bambino si costruisce, la sua conoscenza degli affetti e le sue strategie di azione; i comportamenti di dipendenza sembrano essere un tentativo disfunzionale per contrastare l'emergere incontrollato di esperienze traumatiche infantili. Studi successivi¹¹ hanno indagato la relazione fra gli stili di identità e gli orientamenti sull'attaccamento, che potrebbero spiegare tre tipi di dipendenza *online*: dipendenza da Internet, dipendenza da giochi *online* e dipendenza da *social media*. I risultati degli studi condotti in quest'area hanno infine dimostrato che la dipendenza da Internet, dai giochi *online* e dai *social media* è stata predeterminata da fattori protettivi legati agli stili di identità, tra cui quelli definiti “informativo” e “evitamento della diffusione” sono considerati fattori di rischio, mentre lo stile normativo è un fattore protettivo. In questa sede non è necessario approfondire le categorie di stili di identità, che possono essere meglio chiarite e catalogate nel contributo di Young et al.¹²: ciò che appare interessante è che questi risultati evidenziano il ruolo importante svolto dalla formazione dell'identità nello sviluppo delle dipendenze tecnologiche, e confermano i diversi ruoli che ricoprono gli stili di attaccamento.

¹⁰ G.A. Toto, *From Educational Contexts to Addictions: the Role of Technology in Teaching Methodologies and in Prevention as an Educational Function*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 203-212.

¹¹ L. Young, D.C. Kolubinski, D. Frings, *Attachment style moderates the relationship between social media use and user mental health and wellbeing*, «Heliyon», 6(6), e04056, 2020.

¹² *Ibidem*.

L'uso di misure preventive¹³ è efficace nel trattamento delle dipendenze, infatti è fortemente raccomandato un approccio basato su uno stile di vita sano, poiché mira a influenzare la personalità dei soggetti e le componenti della scelta personale che hanno un impatto sulla salute e sulla responsabilità sociale. Tra le varie strategie di maggior successo si segnalano le iniziative di promozione dello sport e dell'educazione fisica. Il benessere fisico e mentale è un precursore di un atteggiamento positivo e stabile nei confronti delle cattive abitudini.

2. Ambienti di apprendimento digitali e flessibilità

Nel contesto professionale dei docenti si impongono una serie di acronimi e di categorie definitorie per indicare la specifica modalità di attività a distanza che ha investito i contesti educativi: termini come *smart working*, *smart learning*, *Dad*, apprendimento flessibile o prestazione agile sono diventati patrimonio condiviso nel vocabolario degli insegnanti. Convenzionalmente il concetto di flessibilità (legata ai contesti formativi) definiva le possibilità di scelta del percorso di studi più in linea con obiettivi di personalizzazione degli apprendimenti; la flessibilità può connotare i tempi, i luoghi, le risorse o le metodologie didattiche, rendendo questa categoria qualificativa e trasversale a tutti i sistemi. Le metodologie didattiche innovative risentono di molteplici modelli di insegnamento/apprendimento, tuttavia quello maggiormente orientato all'autodeterminazione e alla responsabilità personale è il paradigma del *Self directed in learning*, che denota un processo complesso in cui il soggetto deve raccogliere informazioni, risolvere problemi e acquisire competenze: il soggetto autodeterminato deve essere in grado di riconoscere i propri bisogni generali di formazione e scomporli in obiettivi specifici (intermedi e finali), valutare e programmare il proprio percorso didattico e sentirsi responsabile della propria formazione.

Il *setting* negli ambienti di apprendimento è riflesso del modello didattico, una sorta di *medium* intercorrente fra docenti e studenti; per ambienti di apprendimento integrati alle tecnologie si intendono, solitamente, le aule convenzionali dotate di strumenti digitali. Naturalmente l'uso del semplice strumento tecnologico (un file di Word) durante una lezione non comporta una modifica del *setting*, quanto piuttosto l'applicazione di metodologie didattiche innovative mediate dalle tecnologie; alcuni esempi di *setting* in presenza, modificati in relazione a tali metodologie

¹³ G.A. Toto, *From Educational Contexts to Addictions: the Role of Technology in Teaching Methodologies and in Prevention as an Educational Function*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 203-212.

didattiche, sono il *setting* per lavori in piccoli gruppi, l'uso di laboratori con multi-screen, aule con predisposizioni di *tablet* o schermi ecc. Di natura completamente diversa è l'impostazione di un *setting online*, il quale, pur essendo indirizzato ad una lezione di didattica a distanza, può seguire modelli e rappresentazioni diverse; ad esempio, il *setting* per una lezione trasmissiva in videoconferenza è completamente diverso da un *setting* per lavoro sincrono di gruppo, o ancora presenta un'organizzazione strutturale differente rispetto al lavoro di gruppo in modalità asincrona, poiché gli strumenti di comunicazione prevedono un grado di interattività minore. In definitiva, le caratteristiche degli ambienti di apprendimento (anche digitale) richiedono un'organizzazione in termini di struttura dell'ambiente, che può prevedere elementi in presenza o legati alla rete internet, integrati ai processi *blended* o transmediali, di immersività dell'ambiente in relazione agli strumenti e metodi utilizzati e, infine, in relazione ai tempi dell'azione didattica strutturata in momenti sincroni e asincroni.

Il potenziale educativo e la variazione della metodologia didattica sono virtualmente illimitati, poiché il contenuto e le relazioni possano essere differenziati in modo esponenziale. L'educazione ai media considera le tecnologie come un tema di insegnamento, attraverso il quale oggi si promuove il senso critico di un fruitore attivo e creativo: in questa visione, l'educazione ai media è in prospettiva disciplinare impegnata a riflettere sui media come oggetto, strumento e spazio del processo educativo, che utilizza gli stessi media per insegnare, con il duplice scopo di avvicinare i bambini ai media e renderli alfabetizzati rispetto ai contenuti disciplinari. La fluidità dei processi di comunicazione modificati dalle tecnologie educative si scontra con ambienti fisici che non sono in grado di rispondere a questa continua evoluzione e richiedono soluzioni flessibili, in grado di facilitare l'esplorazione attiva dello studente¹⁴.

3. Applicazioni future per la didattica a distanza

Il contesto emergenziale ha riscritto i rapporti tra didattica a distanza e didattica in presenza: infatti le percezioni degli addetti ai lavori, non soltanto in contesto educativo, sono state di una presa di coscienza del valore salvifico della tecnologia nei contesti professionali. La visione dei docenti di una didattica tradizionale minacciata dagli strumenti tecnologici è stata repentinamente sostituita da una visione della tecnologia come unico strumento di comunicazione con la loro classe. Il

¹⁴ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012, pp. 1-176.

rischio però può essere un errato utilizzo delle tecnologie e delle metodologie innovative nella prassi didattica on-line, dato che la lezione di didattica a distanza non deve essere considerata come una mera trascrizione della lezione ‘confessionale’ in presenza. Organizzare momenti di didattica on-line significa pianificare una serie di attività da somministrare agli studenti, quali momenti di scrittura creativa, di ricerca fra le fonti disponibili in rete, di laboratorio, di videolezione, di analisi, di sperimentazione critica e di creazioni di artefatti multimediali. Scriveva Prensky¹⁵: “Se è vero che i nativi digitali crescono immersi nella tecnologia digitale, è altrettanto vero che i loro insegnanti, immigranti digitali, subiscono gli effetti di quest'ultima rivoluzione tecnologica”; secondo lo studioso la rivoluzione digitale non è solo un cambiamento strumentale e ambientale, ma anche una modifica profonda delle strutture cognitive. In questo contesto, emerge dunque una nuova strategia didattica, definita *Digital game based learning*, ispirata dal processo motivazionale che coinvolge il giocatore e incoraggia a perseverare nella attività intrapresa (*Flow Experience*). I soggetti coinvolti e concentrati nell'azione motivante intrapresa possono raggiungere risultati positivi anche in termini di apprendimento, quali l'emersione di un comportamento esplorativo, la percezione di controllo e l'aumento del desiderio di conoscere. Il precedente teorico di questo modello esperienziale risale alle riflessioni di pedagogisti come Piaget e Dewey. I processi e le modalità operative prescritte nel modello del *digital game based learning* sono di fatto applicati agli ambienti di apprendimento digitali, focalizzati su un'esperienza diretta e su di un'osservazione riflessiva; in termini di ricerca futura, lo sviluppo di questa pratica didattica riguarda il ruolo dell'interazione sociale nel processo di apprendimento. Se le sfide di gioco si configurano come obiettivi educativi teorici, sostenuti da una forte motivazione e competizione dell'utente, allora non si devono nemmeno trascurare in questo modello le dimensioni legate alla collaborazione e alle attività di gruppo. Un ulteriore tema emerso durante la fase di emergenza da coronavirus è stato il processo di valutazione autentica e formativa nell'istruzione superiore: le strategie di valutazione nella didattica a distanza hanno inevitabilmente abbandonato le forme della valutazione tradizionale, basata su domande indirette con un intermediario (docente), per diventare momenti di valutazione autentica e formativa, in cui la *performance* dello studente in azione è il cuore dell'esperienza valutativa. La valutazione, dunque, non è più circoscritta ad una espressione numerica e finale del processo formativo, ma è essa stessa momento di apprendimento rispetto agli obiettivi raggiunti. A

¹⁵ M. Prensky, *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York 2001.

conclusione di questo breve percorso interpretativo emerge una chiara riscrittura della professionalità docente in una prospettiva di mediazione. L'accesso alle conoscenze tramite la rete è intuitivamente illimitato, ciò che manca allo studente nel momento della consultazione delle informazioni è lo strumento di lettura e di pensiero critico. In quest'ottica anche il ruolo del docente si arricchisce di una significatività inedita, in quanto protagonista nella costruzione di questi processi e delle nuove sfide educative¹⁶.

Bibliografia

- Biolcati R., Cani D., Badio E., *Adolescenti e Facebook: la gestione online della privacy*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 17(3), 2013, pp. 449-478.
- Bonaiuti G. et al., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma 2017.
- Kalantzis M., Cope B., *New learning: Elements of a science of education*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012, pp. 1-176.
- Lin J.H., *Need for relatedness: A self-determination approach to examining attachment styles, Facebook use, and psychological well-being*, «Asian Journal of Communication», 26(2), 2016, pp. 153-173.
- Pinto Minerva F., *Oltre l'egemonia del computer a scuola*, in M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Premsky M., *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York 2001.
- Rossi P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando editore, Roma 2010.
- Rossi P.G., *Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti*, in P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari 2012, pp. 27-47.
- Toto G., *Expertise Docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Toto G.A., *Smart working nella PA Universitaria*, in P. Limone, G.A. Toto, N. Sansone (eds.), *La didattica Universitaria a distanza: tra emergenza e futuro*, Progedit, Bari (in corso di stampa).
- Toto G.A., *From Educational Contexts to Addictions: the Role of Technology in Teaching Methodologies and in Prevention as an Educational Function*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 203-212.
- Wadley G., Smith W., Koval P., Gross J.J., *Digital Emotion Regulation*, «Current Directions in Psychological Science», 29(4), 2020, pp. 412-418.

¹⁶ G. Toto, *Expertise Docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Young L., Kolubinski D.C., Frings D., *Attachment style moderates the relationship between social media use and user mental health and wellbeing*, «Heliyon», 6(6), 2020.

Maria Cinque, Maria Pia Ferdinandi*

Ripensare la scuola: la mindfulness per sostenere l'equilibrio psico-fisico e favorire lo sviluppo cognitivo e socioemotivo nel periodo post-Covid

Parole chiave: equilibrio psico-fisico del bambino; tecnica della Mindfulness; disturbi da stress/ansia; empatia; didattica - azione educativa - apprendimento in presenza

La fase post-Covid nelle scuole è caratterizzata da protocolli molto rigorosi e crescente ansia in relazione a un possibile riacutizzarsi dell'emergenza Coronavirus. L'azione didattica, portata avanti grazie all'utilizzo di piattaforme e classi virtuali nei mesi di lockdown, non è stata sempre efficace e, soprattutto, non è riuscita a raggiungere tutti i bambini e ragazzi, come molte ricerche hanno documentato. Numerosi studi convergono sull'idea che questo tipo di didattica non può "sostituire l'azione educativa che si fonda sulla relazione, sull'accoglienza e sull'organizzazione della vita dei bambini e degli adolescenti giorno dopo giorno". Il ritorno alle lezioni in presenza assicura, con le dovute misure di sicurezza, il ritorno all'apprendimento e alla socialità per tutti i bambini. Tuttavia, in questa fase delicata la scuola deve necessariamente occuparsi dell'equilibrio psico-fisico del bambino, minato oggi più che mai da crescenti livelli di stress cui è sottoposto. Ancora più necessario favorire nei bambini l'interiorizzazione delle "norme" utili a proteggere se stessi e gli altri, tenendo presente che questa azione rientra pienamente nei compiti della scuola del 21° secolo, che deve favorire in ogni bambino una piena e felice realizzazione come essere umano e cittadino responsabile e attento al bene collettivo.

Numerose ricerche confermano che la Mindfulness costituisce un valido strumento che da un lato consente di ottenere migliori performance scolastiche, dall'altro permette di sviluppare nel bambino una profonda conoscenza di sé, dei propri processi mentali ed emotivi senza esserne preda, di gestire ansia e stress, sviluppare empatia e comportamenti prosociali e più in generale di favorire uno sviluppo integrato e completo.

L'articolo presenta un'analisi della letteratura scientifica internazionale relativa all'inserimento della Mindfulness in contesti scolastici ed ai benefici riscontrati, fornendo una serie di suggerimenti per ricerche future, soprattutto in prospettiva post-Covid e tenendo conto delle specificità della scuola italiana.

Keywords: *psycho-physical balance of the child; Mindfulness; anxiety and stress troubles; empathy; teaching – educational action – learning in attendance*

The post-Covid phase in the schools is characterized by very rigorous protocols and growing anxiety about a possible exacerbation of Coronavirus emergency. The teaching, carried on through the use of virtual platforms and virtual classrooms during the lockdown months, hasn't been always effective and, above all, hasn't been able to join every children and teenagers, as many researches have demonstrated. Many studies agree that this kind of teaching can't replace the educational action based on relationship and organization of

* Maria Cinque, associato in Didattica e pedagogia speciale, Università LUMSA di Roma.

Maria Pia Ferdinandi, cultrice della materia e collaboratrice alla ricerca, Università LUMSA di Roma.

¹ Save the Children Italia, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020a. Url: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf

children and teenagers' life day by day². The return to attendance guarantees, in the respect of the safety-measures, the return to learning and sociability for every child. However, in this delicate phase the school must necessarily take care of the psycho-physical balance of the child, compromised by growing levels of stress. Furthermore, promoting the internalization of advisable guidances in order to protect themselves and the others, considering that this aim is part of the tasks of the 21st century school, a school that has to take care of every child in his total and succesful achievement as human and as responsible and diligent citizen towards common good. Many researches confirm that Mindfulness represents a valid instrument in order to obtain better school performances and also to develop in the child a deep consciousness of himself, of his own mental and emotional processes without being a prey, to manage anxiety and stress, to develop empathy and prosocial behaviours and, in general, to promote a complete and integrated growth. The paper presents an analysis of international scientific literature about not only the insertion of Mindfulness in the school context, but also its advantages, giving suggestions in order to future research, above all in a post-Covid prospect and considering the specific qualities of italian School.

Introduzione

Numerose ricerche hanno analizzato l'effetto della Didattica a distanza su bambini e adolescenti: si parla di "learning loss"³, ossia del mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, socio-emotive e fisiche dovuto alla condizione di isolamento. Soprattutto in questo momento è necessario che la scuola abbia una visione integrale e favorisca, non solo l'adozione di comportamenti atti a prevenire i contagi, ma anche l'equilibrio psico-fisico dei bambini. Accanto alla letteratura e ai moduli di apprendimento socio-emotivo (SEL, *Socio-emotional Learning*), in ambito internazionale si è diffusa la ricerca e la pratica della *Mindfulness*, di provata efficacia per diversi target di popolazione, compresi bambini e adolescenti⁴.

La *Mindfulness*, o consapevolezza, è uno stato mentale determinato da particolari qualità dell'attenzione, che possono essere sviluppate e coltivate attraverso la meditazione: "è l'autoregolazione dell'attenzione affinché la stessa venga mantenuta sull'esperienza immediata... caratterizzata da curiosità, apertura e accettazione"⁵.

Secondo Kabat-Zinn "è la consapevolezza che emerge se prestiamo attenzione in modo intenzionale, nel momento presente e in modo non giudicante, al dispiegarsi dell'esperienza momento per momento"⁶.

² *Ibidem*.

³ Save the Children Italia, *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*, 2020b. Url: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>

⁴ R. Baer, *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (2nd ed.), Academic, New York 2014.

⁵ S.R. Bishop, M. Lau, S. Shapiro, L. Carlson, N.D. Anderson, J. Carmody, G. Devins, *Mindfulness: A proposed operational definition*, «Clinical Psychology: Science and Practice», 11, 2004, pp. 230-241.

⁶ J. Kabat-Zinn, *Mindful-based intervention in the context: past, present and future*, «Clinical Psychology: Science and Practice», 10, 2003, pp. 144-156; pp. 145-146.

La mente viene indirizzata volontariamente verso ciò che emerge, nel qui ed ora, dentro e fuori di noi, con una attitudine che potremmo definire calda, accogliente, partecipe, epurata dalla critica o dal giudizio.

1. Origini e sviluppo

L'esperienza del momento presente è al cuore degli insegnamenti non solo della tradizione buddhista, induista e taoista, ma anche del cristianesimo, dell'islamismo e dell'ebraismo⁷. In tali tradizioni infatti, dalla *centering prayer* della cristianità mistica⁸ alla meditazione buddhista⁹ centrale è l'idea di coltivare la consapevolezza del momento presente.

Ed è da queste tradizioni spirituali, che esistono da oltre 2500 anni, che traggono la loro origine tutti i moderni approcci di meditazione *Mindful*. Nei primi anni '80 del secolo scorso, John Kabat-Zinn applica per la prima volta la *Mindfulness* nella pratica clinica: sperimenta questa tipologia di meditazione di matrice orientale, adattandola a vari pazienti con gravi problemi di dolore cronico¹⁰.

Da allora la *Mindfulness* ha esteso i suoi ambiti applicativi, svolgendosi sempre più di frequente in *setting* di gruppo, anche ambulatoriali e ospedalieri, fino ad approdare a contesti aziendali sia di piccole che di medio-grandi dimensioni (Google, Facebook, ...).

I diversi protocolli e modelli terapeutici basati sulla *Mindfulness* si adattano al trattamento di differenti disturbi sia fisici che psicologici. Tra i principali ricordiamo il metodo di riduzione dello stress (MBSR, *Mindfulness-Based Stress Reduction*), la terapia cognitiva (MBCT, *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*), la terapia di accettazione e impegno nell'azione (ACT, *Acceptance and Commitment Therapy*), il metodo di prevenzione delle ricadute (MBRP, *Mindfulness Based Relapse Prevention*), il training di consapevolezza alimentare (MB-EAT, *Mindfulness Based Eating Awareness Training*) e la terapia dialettico comportamentale (DBT, *Dialectical Behavior Therapy*).

Tali modelli, quasi tutti articolati sulla base della struttura del protocollo MBSR, creato da Jon Kabat-Zinn, hanno in comune l'insegnamento di

⁷ K. Armstrong, *History of God*, Ballantine Books, Austin 1993; D. Goleman, *The Meditative Mind: The Varieties of Meditative Experience*, J. P. Tatcher, Los Angeles 1988.

⁸ T. Keating, *Open Mind, Open Heart*, Continuum Intl. Publishing Group, New York 2005; D.J. Siegel, *The Mindful Brain, Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*, WW Norton & Company, New York 2007.

⁹ J. Kornfield, *A path with heart*, Bantams Books, New York 1993; T. Nhat Hahn, *Peace is every step, the path of mindfulness in everyday life*, Bantams Books, New York 1991; B.A. Wallace, *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind*, Wisdom, Boston 2006.

¹⁰ J. Kabat-Zinn, *An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical consideration and preliminary results*, «General Hospital Psychiatry», 4, 1982, pp. 33-47; J. Kabat-Zinn, *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*, Delacourte, New York City 1990.

pratiche di meditazione (formali e informali) da inserire nella vita quotidiana al fine di migliorare la gestione di stress, ansia e altri disturbi. Numerosi sono gli studi che comprovano gli effetti benefici di training basati sulla Mindfulness sia su una vasta gamma di disturbi psichici e malattie¹¹, sia sul miglioramento della salute e prevenzione di malattie, con riferimento alla popolazione sana; risultano inoltre essere particolarmente efficaci su bambini e adolescenti¹².

Ricerche condotte sulla popolazione adulta dimostrano benefici *intra-personali*, e *inter-personali*. Tra i primi possiamo ricordare sia quelli fisici, quali l'incremento della densità della materia grigia¹³, rafforzamento del sistema immunitario¹⁴ il miglioramento di malattie con aspetti psicosomatici (psoriasi, ...) e delle sindromi da dolore cronico (fibromialgia)¹⁵, sia in diversi domini cognitivi e psicologici quali la memoria, la capacità attentiva¹⁶, la flessibilità cognitiva ed emotiva¹⁷, la

¹¹ B. Khoury, T. Lecomte, G. Fortin, M. Masse, P. Therien, V. Bouchard, S.G. Hofman, *Mindful-based therapy: a comprehensive meta-analysis*, «Clinical Psychology Review», 33, 2013, pp. 763-771; P. Grossman, L. Ninemann, S. Schmidt, H. Walch, *Mindfulness based stress reduction and health benefits. A meta-analysis*, «J. Psychosom Res 57», 2004, pp. 35-43; L.O. Fjorback, M. Arendt, E. Ornbol, P. Flink, H. Walach, *Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy; a systematic review of randomized and controlled trials*, «Acta Psychiatr. Scand.», 124, 2011, pp. 102-119; J. Piet, E. Hougaard, *The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis*, «Clin. Psychol. Rev. 31», 2011, pp. 1032-1040; J. Piet, H. Wurtzen, R. Zachariae, *The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: a systematic review and meta-analysis*, «J. Consult. Clin. Psychol.», 80, 2012, pp. 1007-1020.

¹² S. Zoogman, S.B. Goldberg, W.T. Hoyt, L. Miller, *Mindfulness interventions with youth: a meta-analysis*, «Mindfulness» 6, 2014, pp. 290-302.

¹³ B.K. Holzel, J. Carmody, M. Vangel, C. Congleton, S.M. Yerramsetti, T. Gard, S.W. Lazar, *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*, «Psychiatry Research», 191, 2011, pp. 36-43.

¹⁴ R.J. Davidson, J. Kabat-Zinn, J. Shumacher, M. Rosenkantz, D. Muller, S. F. Santorelli, et al., *Alteration in brain and immune function produced by mindful meditation*, «Psychosom. Med.», 65, 2003, pp. 564-570.

¹⁵ S.E. Septhon, P. Salomon, I. Weissbecker, C. Ulmer, A. Floyd, K. Hoover, J.L. Studts, *Mindfulness meditation alleviates depressive symptoms in women with fibromyalgia: Results of a randomized clinical trial*, 2007, <https://doi.org/10.1002/art.22478>

¹⁶ A.P. Jha, J. Krompinger, M.J. Baime, *Mindfulness training modifies subsystems of attention*, «Cogn. Affect. Behav. Neurosci.» 7, 2007, pp. 109-119. doi: 10.3758/CABN.7.2.109; Y.-Y. Tang, Y. Ma, J. Wang, Y. Fan, S. Feng, Q. Lu, et al., *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*. «Proc.Natl.Acad.Sci. U.S.A.» 104, pp. 17152-17156, 2007. doi: 10.1073/pnas.0707678104; S. Sauer, J. Lemke, M. Wittmann, N. Kohls, U. Mochty, H. Walach, *How long is now for mindfulness meditators?* «Pers. Individ. Differ.», 52, 2012, pp. 750-754. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.026; P. Malinowski, *Neural mechanism of attentional control in mindfulness meditation*, «Frontiers in Neuroscience», 7, 2013, doi: 10.3389/fnins.2013.00008.

¹⁷ A. Moore, P. Malinowski, *Meditation, mindfulness and cognitive flexibility*, «Consciousness and Cognition», 18, 2009, pp. 176-186.

creatività¹⁸, le funzioni esecutive¹⁹, la riduzione degli stati d'animo negativi e l'incremento di quelli positivi²⁰.

A livello *inter-personale*, gli studi evidenziano l'incremento di comportamenti pro-sociali, come la cooperazione e l'altruismo²¹, il supporto, l'empatia²² e la compassione²³ nei confronti della sofferenza degli altri²⁴.

2. Mindfulness nell'età evolutiva

L'educazione formale deve necessariamente occuparsi dell'equilibrio psico-fisico del bambino, minato oggi più che mai da crescenti livelli di stress cui lo stesso è sottoposto.

Le organizzazioni internazionali che monitorano il benessere della popolazione evidenziano che non solo il costante incremento del livello di stress negli adulti ha forti ripercussioni sulla salute psico-fisica dell'individuo²⁵ ma anche che i bambini in tutto il mondo sono sottoposti quotidianamente ad elevati livelli di stress²⁶.

Da sottolineare che bambini e adulti non percepiscono e rispondono allo stress nello stesso modo. I primi infatti possono essere stressati da

¹⁸ I.S. Colzato, A. Ozturk, B. Hommel, *Meditate to create: the impact of focused attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking*, «Front. Psychol. 3:116», 2012; V. Capurso, F. Fabbro, C. Crescentini, *Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking*, «Frontiers in Psychology», 4, 2014, p. 1020; J. Ren, Z. Huang, J. Luo, G. Wei, X. Ying, Z. Ding et al., *Meditation promotes insightful problem-solving by keeping people in a mindful and alert conscious state*, «Sci. China Life Sci» 54, 2011, pp. 961–965. doi: 10.1007/s11427-011-4233-3; J. Greenberg, K. Reiner, N. Meiran, *“Mind the trap”: mindfulness practice reduces cognitive rigidity*, «PLoS ONE» 7:e36206. 2012, doi: 10.1371/journal.pone.0036206; B.D. Ostafin, K.T. Kassman, *Stepping out of history: mindfulness improves insight problem solving*, «Conscious. Cogn. 21», 2012, pp. 1031–1036.

¹⁹ A.P. Jha, J. Krompinger, M.J. Baime, *Mindfulness training modifies subsystems of attention*, «Cogn. Affect. Behav. Neurosci.» 7, 2007, pp. 109–119. doi: 10.3758/CABN.7.2.109; A. Lutz, H.A. Slagter, J.D. Dunne, R.J. Davidson, *Attention regulation and monitoring in meditation*, «Trends in Cognitive Sciences», 12, 2008, pp. 163-169; F. Zeidan, S.K. Johnson, B.J. Diamond, Z. David, P. Goolkasian, *Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training*, «Consciousness and Cognition», 19, 2010, pp. 597-605.

²⁰ J.J. Arch, M.G. Craske, *Mechanism of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction*, «Behaviour Research and Therapy», 44, 2006, pp. 1849-1858; R. Chambers, E. Gullone, N.B. Allen, *Mindful emotion regulation: an integrative review*, «Clinical Psychology Review», 29, 2009, pp. 560-572; F. Campanella, C. Crescentini, C. Urgesi, F. Fabbro, *Mindfulness-oriented meditation improves self-related character scales in healthy individuals*, «Comprehensive Psychiatry», 55, 2014, pp. 1269-1278.

²¹ S. Leiberg, O. Klimecki, T. Singer, *Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game*, «PLoS One», 6, 2011, e17798.

²² K. Birnie, M. Speca, L. E. Carlson, *Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR)*, «Stress Health» 26, 2010, pp. 359–371.

²³ In questo contesto il termine compassione assume uno specifico significato. È caratterizzato da 3 componenti: empatia o comprensione dei sentimenti degli altri; prendersi cura degli altri (*caring*); desiderio di agire in modo adeguato rispetto ai sentimenti di una persona (Boyatzis et al., 2006).

²⁴ B.L. Fredrickson, M.A. Cohn, K.A. Coffey, J. Pek, S.M. Finkel, *Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources*, «Journal of Personality and Social Psychology», 95, 2008, pp. 1045-1062; P. Condon, G. Desbordes, W. Miller, D. DeSteno, *Meditation Increases Compassionate Responses to Suffering*, «Psychological Science», 2013.

²⁵ Global Organization for Stress, *Stress definitions*, 2016, URL: <http://www.gostress.com/stress-definitions/>.

²⁶ American Psychological Association, *Stress in America survey*, 2015. Retrieved from <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2015/highlights.aspx>.

esperienze che per un adulto non hanno alcuna rilevanza²⁷. Sono inoltre sottoposti a stress in diversi contesti ambientali (casa, scuola, gruppo di pari, ...) e la maggior parte adotta stili di *coping* inefficaci rendendo così difficile affrontare le differenti e quotidiane sfide del processo di crescita²⁸.

Come evidenziato da Sotardi²⁹ molte esperienze scolastiche possono essere elevata fonte di stress per bambini e adolescenti, ed in queste situazioni spesso si rileva una riduzione dell'autocontrollo, della consapevolezza delle proprie azioni e dell'autostima³⁰. Ne deriva che alto è il rischio di comportamenti inadeguati semplicemente perché il bambino/adolescente non ha strumenti appropriati per gestire in modo adeguato tale stress.

E tutto ciò diventa ancora più evidente nel caso di bambini con disabilità, che si trovano, a causa della loro condizione, ad affrontare numerose altre difficoltà³¹. Molti di essi infatti presentano enormi problemi scolastici legati alle relazioni con i professori e il gruppo dei pari, una maggiore instabilità emotiva e comportamentale (sono spesso coinvolti in litigi fisici, comportamenti inadeguati in classe), disturbi fisici (mal di testa, mal di stomaco,...) proprio perché non sanno gestire adeguatamente gli *stressor* derivanti dalla loro disabilità.

La Mindfulness sembra essere un valido strumento che, attraverso i suoi meccanismi di funzionamento, permette al bambino/adolescente non solo di avere migliori performance scolastiche, ma anche di conoscere i propri processi emotivi e mentali sviluppando consapevolezza di sé, competenza sociale e capacità di gestire al meglio situazioni di stress, ossia quelle *skills* che gli saranno utili per tutta la vita.

Goleman³² riprendendo gli studi degli psicologi Mayer e Salovey, mostra come le performance e la capacità di apprendimento sono influenzate dall'intelligenza emotiva, non solo dal QI. Evidenzia come tale capacità sia in parte innata, in parte insegnabile.

²⁷ N.K. Kaneshiro, *Stress in childhood*, University of Maryland Medical Center Encyclopedia, 2014, Retrieved from: <https://umm.edu/Health/Medical/Ency/Articles/ Stress-in-childhood>.

²⁸ A. Bagdi, I.K. Pfister, *Childhood stressors and coping actions: A comparison of children and parents' perspectives*, «Child & Youth Care Forum», 35, 2006, pp. 21-40. doi: 10.1007/s10566-005-9001-8.

²⁹ V.A. Sotardi, *On everyday stress and coping strategies among elementary school children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tuscon, Arizona 2013.

³⁰ L. Flook, S. L. Smalley, M. J. Kitil, B. M. Galla, S. Kaiser-Greenland, J. Locke, E. Ishijima, C. Kasari, *Effects on Mindful Awareness Practices on executive Functions in Elementary School Children*, «Journal of Applied School Psychology», 26, 2010, pp. 70-95.

³¹ I.C. Mammarella, M. Ghisi, M. Bombà, G. Botessi, F. Broggi, R. Nacinovich, *Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development*, «Journal of Learning Disabilities», 49(2), 2016, pp. 130-139. doi: 10.1177/ 0022219414529336.

³² D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.

La Mindfulness deve essere il fondamento e la pre-condizione per l'educazione, incarnando le qualità e gli obiettivi educativi del 21mo secolo.

Grazie ad essa il bambino impara non solo a riconoscere e gestire i processi mentali, regolare l'attenzione e le emozioni, con diretta conseguenza su migliori performance scolastiche, ma anche a sviluppare attitudini prosociali come l'empatia, la compassione, la sensibilità etica, la creatività e le capacità di *problem solving*. Permette al bambino di gestire le sfide ed il rapido cambiamento del mondo idealmente diventando un più attento, sensibile e impegnato cittadino³³.

La natura stessa della Mindfulness fa sì che siano proprio i bambini ad avere i maggiori benefici da tali protocolli; molte loro qualità infatti, quali una mente aperta e curiosa, la creatività, la facilità di apprendimento e l'assenza di pregiudizio, sono caratteristiche alla base di ogni training di Mindfulness, che vuole coltivare la "mente del principiante"³⁴.

Naturalmente i protocolli devono essere specifici per età; in generale nella prima infanzia si usano istruzioni molto concrete con utilizzo di metafore, tempi di meditazione ristretti e si prevedono movimento fisico ed esercizi divertenti e coinvolgenti; per la seconda infanzia e adolescenza è prevista maggiore astrazione e complessità cognitiva, tempi di meditazione e condivisioni su sensazioni, emozioni e pensieri emersi più lunghi³⁵.

3. Evidenze empiriche sulla Mindfulness nelle scuole

La scuola sembra essere il *setting* ideale per interventi di Mindfulness, rivolti sia ad alunni che al corpo docente.

Si presenta una rassegna ragionata della letteratura scientifica che si è focalizzata sull'inserimento della Mindfulness nelle scuole, con un'analisi benefici riscontrati.

Metodo: sono stati consultati diversi motori di ricerca, inclusi Eric, PubMed, Medline, Google Scholar, Semantic Scholar.

Parole chiave usate: Mindfulness – scuola – studenti – ADHD – social and emotional learning

³³ S.L. Shapiro, K.W. Brown, J.A. Astin, *Toward the Integration of Meditation In to Higher Education: A Review of Research*, prepared for the Center for Contemplative Mind in Society, unpublished research report, 2008; MLERN, Mind and Life Education Research Network (2012), *Contemplative practices and mental training: prospects for american education*, «*Child Dev. Perspect.*» 6, 2012, pp. 146–153. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x

³⁴ T.A. Goodman, *Working with children: Beginner's mind*, in C. K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*, Guilford, New York 2005; J. Kabat-Zinn, *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*, Delacourte, New York City 1990.

³⁵ L.A. Greco, A.R. Murrell, L.W. Coyne, *Avoidance and fusion questionnaire for youth*, 2005. Available from the first author at Department of Psychology, University of Missouri, St. Louis. www.contextualpsychology.org.

Sono stati selezionati articoli pubblicati negli ultimi 15 anni: dal 2005 al 2020.

Si è filtrato ulteriormente il numero degli articoli, restringendo il focus sulle ricerche svolte in ambito scolastico e su campioni significativi di studi.

Le tre aree di intervento degli studi presi in considerazione riguardano:

- bambini con sviluppo tipico;
- bambini con bisogni educativi speciali;
- insegnanti ed educatori.

Gli studi che si riportano presentano le seguenti caratteristiche:

- il focus degli studi è quello di valutare gli effetti di un intervento sugli studenti/insegnanti;
- la componente principale dell'intervento è la Mindfulness;
- con riferimento a interventi su alunni, l'età è al di sotto di 18 anni.

Risultati. Alla luce dei dati emergenti negli studi considerati, si propone una tabella riepilogativa degli studi analizzati (Tabella 1), al fine di fornire una rappresentazione sintetica degli elementi essenziali di articoli selezionati rispetto a interventi di Mindfulness nelle scuole. Naturalmente, il panorama è relativo agli studi finora proposti e, come in altre rassegne, questi studi devono essere accolti in attesa di sempre possibili rivisitazioni e di auspiccate nuove conoscenze. Il contenuto degli articoli è quindi poi illustrato nei paragrafi seguenti, con riferimento alle tre aree sopra descritte.

Tabella riepilogativa degli studi analizzati

| Autori ricerca | N. partecipanti (% femmine) | Età media (range) | Campione | Grado di scuola e Paese | Nome dell'intervento | Struttura dell'intervento | Disegno di ricerca | Tipo di Misurazione | Risultati dell'Intervento |
|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Flook et al.2010 | 64 (54,7%) | 8,2 (7-9) | Bambini con sviluppo tipico | Classi seconda e terza della scuola primaria (California, USA) | Mindful Awareness Practices | 30 min., 2 volte a settimana per 8 settimane | Sperimentale con gruppo di controllo | BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) genitori e insegnanti | Miglioramento nel comportamento e nelle Funzioni Esecutive |
| Flook et al.2015 | 68 | 4,7 | Bambini con sviluppo tipico | Scuola d'Infanzia (California, USA) | Mindful Based Kindness Curriculum | 20-30 min 2 volte a settimana per 12 settimane | Controllato Randomizzato | TSC (Teacher Social Competance Scale) | Miglioramento nella competenza sociale, comportamenti prosociali, salute, apprendimento e flessibilità cognitiva |
| Franco Justo et al. 2011 | 61 (48%) | 16,75 (16-18) | Adolescenti con sviluppo tipico | Scuola secondaria dell'obbligo (Spagna) | Meditation Fluir | 1,30 ore una volta a settimana per 10 settimane | Sperimentale con gruppo di controllo | Voti scolastici, SCQ (Self Concept Questionnaire) e STAI (State-Trait Anxiety Inventory) | Miglioramento delle performance scolastiche, del concetto di sé, riduzione dell'ansia di stato e di tratto |
| Joyce et al. 2010 | 175 (43,8%) | 11,3 (11-13) | Bambini con sviluppo tipico | Classi quinta e sesta della scuola primaria (Melbourne, Australia) | ND (consapevolezza corpo, respiro, ...) | Programma flessibile; orientativamente 10 sessioni di 45 minuti e 10 min. di pratica giornaliera | Quasi sperimentale (pre-post) | SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) e CDI (Children's Depression Inventory) | Miglioramento della salute emotiva e riduzione del livello di ansia, della depressione e di comportamenti problematici. |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------|--------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Napoli et al 2005 | 194 (47,4%) | nr | Bambini con sviluppo tipico | Classi prima, seconda e terza di Scuola primaria (Arizona, USA) | Attention Academy Program | 45 minuti, 2 volte al mese per 24 settimane | Sperimentale con gruppo di controllo | Comportamento, sviluppo, attenzione e ansia (ACTeRS, ADD-H Comprehensive Teacher Rating Scale; TEA-Ch, Test of Everyday Attention for Children; TAS, Test Anxiety Scale) | Miglioramento dell'attenzione selettiva e dell'ansia |
| Schonert-Reichl e Lawlor, 2010 | 246 (48%) | 11,4 | Bambini con sviluppo tipico | Classi dalla quarta alla settima (Canada) | Mindfulness Education | 40-50 min. 1 volta a settimana per 10 settimane + 3 minuti 3 volte al giorno ogni giorno | Quasi sperimentale (pre-post) | Questionari di autovalutazione a studenti e report degli insegnanti sugli alunni | Incremento dell'ottimismo, della competenza socio-emotiva e dell'attenzione |
| Schonert-Reichl et al., 2015 | 99 | 10,24 (9-11) | Bambini con sviluppo tipico | Classi quarta e quinta della Scuola primaria (Canada) | MindUP Programme | 40-50 min. 1 volta a settimana per 12 settimane + 3 minuti 3 volte al giorno ogni giorno | Sperimentale con gruppo di controllo | Funzioni esecutive (Flanker Task e Hearts and Flowers Task), cortisolo salivare, Report autovalutazione (ottimismo, benessere, ...), voti matematica) | Miglioramento nelle funzioni esecutive e livello di stress, maggiore empatia, controllo emotivo e ottimismo, riduzione di depressione e aggressività, incremento prosocialità e migliori performance in matematica. |
| Gold et al., 2010 | 11 (0,9%) | 20-55 | Insegnanti | Scuola primaria (Regno Unito) | MBSR (Mindful Based Stress Reduction) | 8 incontri di 2,5 ore e una giornata intensiva di 5 ore | Quasi sperimentale (pre-post) | Livello di stress e stato emotivo (DASS21, Depression Anxiety Stress Scales) e livello di consapevolezza KIMS, (Kentucky Inventory of Mindfulness Skills) | Riduzione di stress, depressione e ansia |
| Harris et al., 2016 | 64 (88%) | 43 (21-69) | Educatori e insegnanti | Scuola media (USA) | CALM (Community Approach to Learning Mindfully) | 20 min. 4 volte a settimana per 16 settimane | Sperimentale con gruppo di controllo | Consapevolezza e stato emotivo, efficacia dell'insegnamento, stress, burnout e benessere (FFMQ Five Facet Mindfulness Questionnaire, EQR Emotion Regulation Questionnaire, DTS Distress Tolerance Scale, ...) | Maggiore consapevolezza, tolleranza allo stress e capacità di gestire la classe, miglioramento delle problematiche fisiche e della pressione sanguigna |
| Taylor et al., 2016 | 59 (89%) | 47 (28-63) | Insegnanti | Scuola elementare e secondaria (Canada) | MBI (Mindfulness-based Intervention) | 11 sessioni in 9 settimane per un totale di 36 ore complessive | Metodo misto con setting randomizzato e controllato | Program Evaluation Survey: interviste e questionari pre-post intervento su stress, regolazione emotiva, compassione, capacità di perdonare. | Incremento della regolazione emotiva, di tendenze prosociali come compassione e perdono e conseguente riduzione dello stress |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|----------|---------------|-------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beauchemin et al., 2008 | 34 (29%) | 16,16 (13-18) | Adolescenti con disturbi di apprendimento | Scuola superiore (Vermont, USA) | ND (Intervento basato sulla Mindfulness) | 10 min. 5 volte a settimana per 5 settimane | Quasi sperimentale (pre-post) | Abilità sociali (SSRS, Social skills Rating System), ansia (STAI, Tate-Trait Anxiety Inventory) e atteggiamento vs l'intervento (Attitudinal Questions) | Miglioramenti nell'asia di stato e di tratto e nelle abilità sociali. Gli insegnanti riportano miglioramenti nel comportamento e nelle performance accademiche |
| Carboni et al. 2013 | 4 | 8,5 | Bambini con diagnosi ADHD | Scuola primaria | ND (Intervento basato sulla Mindfulness) | 30-45 min. 2 volte a settimana per 5 settimane | Baseline multiple (pre- e post test) | Attenzione e iperattività (BASC-2, Behavior Assessment System for Children, second edition a insegnanti e genitori) Comportamento (BOSS, Behavioral Observation of Students in School) | Maggiore coinvolgimento scolastico e riduzione del comportamento iperattivo |
| Sidhu 2013 | 34 | (7-12) | Bambini con diagnosi ADHD | Scuola primaria | SQP (Still Quiet Place training) | 45 minuti, 2 volte a settimana per 4 settimane | Sperimentale con gruppo di controllo | Attenzione e iperattività (BASC-2, Behavior Assessment System for Children, second edition; CPRS-R, Conners, Parent Rating scale- Revised; TOVA, Test of Variable of Attention) | Miglioramento dell'attenzione, di tempi di risposta, degli errori di omissione |

4. Studi svolti su bambini/adolescenti con sviluppo tipico

Una ricerca effettuata in Canada¹, su 4 classi di quarta e quinta primaria, selezionate in modo casuale, ha evidenziato gli effetti dell'inserimento di un programma di apprendimento socio-emotivo basato sulla Mindfulness (MindUP Program) su funzioni esecutive, gestione dello stress, incremento di benessere e comportamenti prosociali, e miglioramento dei risultati scolastici, rispetto al normale programma di apprendimento socio-emotivo.

Nel dettaglio, le misurazioni hanno riguardato: le funzioni esecutive (Flanker Task e Hearts and Flowers Task), il livello di stress (attraverso il cortisolo salivare), il livello di benessere (autovalutazione), la prosocialità e l'accettazione dal gruppo dei pari (valutazione tra pari) e i voti in matematica.

Il programma, della durata di 12 settimane, prevede 3 interventi giornalieri di 3 minuti ciascuno e un intervento settimanale della durata di 40/50 minuti.

I risultati mostrano che, rispetto agli alunni che hanno ricevuto un programma di apprendimento socioemotivo, quelli il cui programma è basato sulla Mindfulness presentano:

- 1) un maggiore miglioramento nel controllo cognitivo, stress fisiologico e livello di stress;
- 2) maggiore empatia, capacità di assumere diverse prospettive, controllo emotivo, maggiore autostima scolastica, ottimismo;
- 3) maggiore riduzione dei sintomi di depressione e aggressività;
- 4) incremento della prosocialità e accettazione dal gruppo dei pari (popolarità misurata attraverso strumenti sociometrici), incremento dei voti in matematica (unica materia scolastica oggetto di valutazione).

Uno studio svolto in California ha preso in esame gli effetti dell'inserimento nelle classi seconda e terza della scuola primaria (età 7-9 anni) su 64 bambini, del programma Mindful Awareness Practices². L'intervento, tenuto da un insegnante esterno, prevedeva 2 sessioni a settimana, della durata di 30 minuti ciascuna, per un totale di 8 settimane. La ricerca, di tipo sperimentale, si è focalizzata sulla valutazione delle funzioni esecutive e prevedeva come strumento di misurazione

¹ K.A. Schonert-Reichl, E. Oberle, M.S. Lawlor, D. Abbott, K. Thomson, T.F. Oberlander, A. Diamond, *Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial*, «Dev. Psychol. Jan» 51 (1), pp. 52-66, 2015. doi: 10.1037/a0038454.

² L. Flook, S.L. Smalley, M.J. Kitil, B.M. Galla, S. Kaiser-Greenland, J. Locke, E. Ishijima, C. Kasari, *Effects on Mindful Awareness Practices on executive Functions in Elementary School Children*, «Journal of Applied School Psychology», 26, 2010, pp. 70-95.

questionari pre e post-intervento somministrati a genitori e insegnanti. I risultati hanno dimostrato un miglioramento nel comportamento (misurato attraverso l'Indice di Regolazione Comportamentale: Inibizione impulsi, controllo emotivo e *shift*), nella metacognizione (*Metacognition Index*: Iniziare, memoria lavoro, pianificare/organizzare, organizzazione dei materiali e monitorare) e nel controllo esecutivo globale; tale miglioramento è più spiccato in quei bambini che presentano (pre-test) maggiori difficoltà a livello di Funzioni Esecutive.

In un successivo studio del 2015, con un disegno di ricerca sperimentale RCT (*Randomized control trial*), Flook e colleghi hanno valutato gli effetti dell'inserimento del Mindful based Kindness Curriculum su 68 bambini, in una scuola d'infanzia (età media 4,7 anni). Lo studio è partito dalla constatazione empirica che solo raramente le abilità di autoregolazione sono insegnate nelle scuole, nonostante numerosi studi ne abbiamo riconosciuto la predittività in termini di risultati personali e professionali. Il programma prevedeva lezioni bisettimanali di 20-30 minuti, per 12 settimane, e poneva particolare enfasi sulle pratiche *mindful* sulla gentilezza (empatia, gratitudine, condivisione...). I risultati mostrano miglioramenti in termini di competenza sociale, comportamenti prosociali, apprendimento (misurato attraverso i risultati scolastici del trimestre successivo), salute e sviluppo socio-emotivo, oltre che incrementi della flessibilità cognitiva e capacità di posticipare la gratificazione.

Schonert-Reichl e Lawlor, nel 2010³, hanno effettuato uno studio in Canada su un totale di 246 studenti, delle classi dalla quarta alla settima (età media 11,4 anni). La ricerca, con un disegno di tipo quasi sperimentale, ha coinvolto 12 classi selezionate sulla base del fatto che, a seguito di una presentazione del programma, gli insegnanti avessero deciso di aderire. Di queste, 6 sono state selezionate per l'inserimento del programma Mindfulness Education (ME) e altre 6 come classi di controllo (che avrebbero partecipato all'intervento ME l'anno successivo). Obiettivo dello studio è la valutazione degli effetti dell'inserimento del programma sullo sviluppo delle competenze sociali ed emotive e sulle emozioni positive. Il programma, della durata di 10 settimane, prevede 3 interventi giornalieri di 3 minuti ciascuno, e un intervento settimanale della durata di 40/50 minuti. I risultati, misurati attraverso questionari pre e post-test somministrati a alunni e insegnanti, mostrano un significativo incremento

³ K. Schonert-Reichl, M.S. Lawlor, *The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence*, «Mindfulness», 1, 2010, pp. 137-151. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8.

di ottimismo, della competenza sociale ed emotiva, dell'attenzione e della concentrazione.

Interessante notare come i risultati inerenti alla percezione del sé mostrino benefici più significativi per i preadolescenti, rispetto a coloro che sono nella prima fase dell'adolescenza.

Uno studio di tipo sperimentale⁴ condotto in Spagna su 61 ragazzi tra i 16 e i 18 anni (età media 16,75), in 3 scuole secondarie dell'obbligo, ha valutato gli effetti dell'inserimento di un programma di Mindfulness (*Meditation flair*) su performance accademiche (misurate in termini di voti scolastici), concetto di sé, valutato attraverso il *Self Concept Questionnaire*, e ansia, misurata con il *State-Trait Anxiety Inventory*. Il programma prevede un intervento settimanale della durata di 1 ora e 30 min., durante il quale i ragazzi praticano tecniche di *body scan*, *vipassana*... e apprendono abilità di meditazione *mindful* da svolgere giornalmente per 30 minuti. I risultati mostrano un miglioramento delle performance scolastiche (in tutte le materie considerate: filosofia, lingua e letteratura spagnola e lingua straniera), significativi cambiamenti nel concetto di sé (nelle diverse componenti: accademica, sociale, emozionale e familiare) e significative riduzioni dell'ansia di stato e di tratto.

Una ricerca dell'università dell'Arizona⁵ ha analizzato gli effetti dell'inserimento del programma *Attention Academy Program through practicing Mindfulness*, nelle classi prima, seconda e terza di una scuola primaria, sulla capacità di attenzione, comportamento e livello di ansia. Il training, della durata di 24 settimane, con incontri di 45 minuti 2 volte al mese, è tenuto da un esperto esterno e prevede differenti pratiche (*bodyscan*, meditazione sul respiro...). Sono stati utilizzati (pre e post-intervento) 3 strumenti di misurazione: *l'ADD-H Comprehensive Teacher Rating Scale (ACTeRS)*, il *Test of Everyday Attention for Children (TEA-Ch)*, che utilizza 5 subtest dedicati all'attenzione selettiva e sostenuta, e il *Test Anxiety Scale (TAS)*. I risultati mostrano un incremento nell'attenzione selettiva, una riduzione dell'ansia, un miglioramento nel comportamento e nelle performance degli alunni, più marcata per quelli con sindrome dell'ADHD.

⁴ C. Franco Justo, M. de la Fuente Arias, M. Salvador Granados, *Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal*, «Psicothema», 23, 2011a, pp. 58-65. Available online at: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3850>.

⁵ M. Napoli, P.R. Krech, L.C. Holley, *Mindfulness training for elementary school students: The attention academy*, «Journal of Applied School Psychology», 21, 2005, pp. 99-125.

Nel 2010, in una scuola nella periferia di Melbourne, è stato condotto uno studio⁶ su 175 studenti (6 classi), di età dagli 11 ai 13 anni (età media 11,4 anni; classi quinta e sesta della scuola primaria). È stato inserito un programma di Mindfulness strutturato in 10 lezioni di 45 minuti (meditazioni sulla consapevolezza del corpo, del respiro, delle emozioni, dei pensieri..., e condivisioni) e 10 minuti di pratica giornaliera.

I risultati, valutati utilizzando questionari pre e post-intervento, in particolare *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) e *Children's Depression Inventory* (CDI), mostrano benefici in termini di riduzione di ansia, depressione e comportamenti problematici. In generale gli insegnanti hanno riportato un miglioramento sulla salute emotiva, specialmente di quella degli alunni con evidenze problematiche in fase di pre-test (*borderline* o comportamenti atipici).

5. Studi su educatori/insegnanti

Whitehead⁷ sottolinea come il passo iniziale per sviluppare la Mindfulness nelle scuole sia quello di formare in primo luogo il corpo docente. La pratica di Mindfulness permette all'individuo di avere maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e azioni e questa presenza porta ad una nuova dimensione dell'insegnamento, centrata sullo studente⁸. Come affermato da Grossman⁹ possiamo intuire che cosa sia la Mindfulness attraverso letture, ma per comprendere e incarnare la Mindfulness, così da poterla trasmettere, è necessario praticare nella vita quotidiana. Per un insegnante praticare la Mindfulness significa coltivare potenti strumenti nello svolgimento del suo lavoro; in situazioni di disagio nell'interazione con studenti con atteggiamenti ostili ad esempio, l'insegnante può osservare le proprie emozioni (rabbia, paura, irritazione) nel momento in cui sorgono, osservarle con equanimità, e rispondere in modo aperto, anziché difendendosi¹⁰. Quando c'è distrazione o confusione nella classe, numerose sono le tecniche di Mindfulness per riportare calma ed equilibrio¹¹. Il respiro ad esempio è uno di questi. Riportare gli studenti al loro respiro, rilassa immediatamente il corpo

⁶ A. Joyce, J. Eddy-Leal, T. Zazryn, A. Hamilton, C. Hassed, *Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study*, «Advances in School Mental Health Promotion», 3, 2010, pp. 17-25.

⁷ A. Whitehead, *Mindfulness in early childhood education: A position paper*, «Early education», 49, 2011, p. 21.

⁸ R.A. Kernochan, D.W. McCormick, J.A. White, *Spirituality and the management teacher*, «Journal of Management Inquiry», 16(1), 2007, pp. 61-75.

⁹ P. Grossman, *On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research*, «Journal of Psychosomatic Research», 64(4), 2008, pp. 405-408. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.02.001

¹⁰ R.A. Kernochan, D.W. McCormick, J.A. White, *Spirituality and the management teacher*, «Journal of Management Inquiry», 16(1), 2007, pp. 61-75.

¹¹ D. McCowen, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York 2011.

attraverso il sistema nervoso parasimpatico, calma la mente e aiuta la classe a raggiungere uno stato di quiete. Si può rivelare molto utile anche ad esempio per agevolare l'inizio delle lezioni, dopo il passaggio degli studenti da una classe all'altra.

Uno studio¹² valuta gli effetti della partecipazione degli insegnanti al protocollo MBSR (*Mindful Based Stress Reduction*) su stress, depressione e ansia; il *distress* emotivo è in molti casi riportato dagli stessi come scarsa motivazione ed autostima e bassi livelli di concentrazione. Gli strumenti di misurazione adottati sono: un questionario di autovalutazione inerente le problematiche personali percepite e l'intensità delle stesse, obiettivi che si desidera raggiungere con l'MBSR, il *Depression and Anxiety Stress Scale* (DASS) e il *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (KIMS). A seguito della partecipazione all'MBSR si registrano miglioramenti nei punteggi sia della DASS che del KIMS.

Uno studio canadese effettuato su 59 insegnanti¹³, con setting randomizzato e controllato, esamina gli effetti di un intervento di Mindfulness (MBI) di 9 settimane sul livello di stress cercando al contempo di analizzarne i meccanismi di azione. L'età media dei partecipanti è di 47 anni (dai 28 ai 63 anni), 38 insegnano alla scuola elementare e 21 alla primaria. Le misurazioni includono interviste e questionari pre e post-intervento. I risultati supportano l'ipotesi che un training di Mindfulness coltivi le abilità socio emotive e come alcune di queste abilità siano legate allo stress; aspetti della regolazione emotiva (*emotion regulation*) e comportamenti prosociali, quali il perdono e la compassione, si incrementano a seguito dell'intervento e aiutano a ridurre lo stress. In sostanza, si sviluppa una maggiore efficacia nella gestione delle emozioni difficili in classe e una minore reazione emotiva negativa agli *stressor* lavorativi.

Una ricerca sperimentale del 2016 su 64 educatori (di cui 42 insegnanti) delle scuole medie¹⁴ valuta gli effetti dell'inserimento del programma *Community Approach to Learning Mindfully* (CALM) sugli educatori. L'intervento prevede sessioni di circa 20 minuti, 4 volte a settimana per un totale di 16 settimane. Le misurazioni riguardano, da un lato questionari pre e post-intervento relativi a vari indici di misurazione delle funzioni emotive, benessere, efficacia dell'insegnamento, stress e burnout

¹² E. Gold, A. Smith, I. Hopper, D. Herne, G. Tansey, C. Hulland, *Mindfulness based stress reduction (MBSR) for primary school teachers*, «Journal of Child and Family Studies», 19(2), 2010, pp. 184-189.

¹³ C. Taylor, J. Harrison, K. Haimovitz, E. Oberle, K. Thompson, K. Schonert-Reichl, R.W. Roeser, *Examining potential mechanisms of stress reduction in a mindfulness-based intervention for school teachers: results from a randomized-control trial*, «Mindfulness», 2016, doi:10.1007/s12671-015-0425-4.

¹⁴ A.R. Harris, P.A. Jennings, D.A. Katz, R.M. Abenavoli, M.T. Greenberg, *Promoting stress management and wellbeing in educators: outcomes of the CALM intervention*, «Mindfulness», 2016, doi:10.1007/s12671-015-0451-2.

(*Emotion Regulation Questionnaire ERQ, Distress Tolerance Scale DTS, Teacher-Teacher Relational Trust, Maslach Burnout Inventory-Educators Survey MBI,...*) dall'altro la misurazione della pressione e del cortisolo salivare. La comparazione con il gruppo di controllo mostra significativi risultati in termini di maggiore consapevolezza, migliore gestione della classe, maggiore tolleranza allo stress e miglioramenti nella pressione sanguigna e nei livelli di cortisolo.

6. Studi su bambini/adolescenti con sviluppo atipico

Uno studio del 2008 esamina gli effetti dell'inserimento della meditazione mindful su adolescenti con difficoltà di apprendimento¹⁵. La ricerca parte dalla considerazione che tali studenti spesso mostrano maggiori livelli di ansia, stress legato alla scuola e presentano minori abilità sociali rispetto ai coetanei a sviluppo tipico. Il programma prevede un intervento della durata di 5 settimane, con sessioni di 10 minuti, per 5 volte alla settimana, su 34 studenti, di età media 16,6 anni, con diagnosi di disturbo dell'apprendimento. Gli strumenti di misurazione sono report pre e post-intervento degli stessi studenti e degli insegnanti. Tali report mostrano che, con il passare del tempo, gli studenti hanno sviluppato un atteggiamento molto positivo verso il programma, oltre a sperimentare una significativa riduzione dell'ansia di stato e di tratto e miglioramenti nelle competenze sociali e nelle performance accademiche. Gli insegnanti hanno riportato un generale miglioramento del clima di classe e dei comportamenti degli alunni.

Una ricerca del 2013¹⁶ ha indagato gli effetti di un training di Mindfulness su comportamento e i processi cognitivi di regolazione dell'attenzione su 4 studenti di 8 anni con diagnosi di ADHD. Lo strumento di misurazione utilizzato pre e post-intervento è la scala di misurazione di attenzione e iperattività del *Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2*¹⁷) somministrata a insegnanti e genitori e il *Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)*. L'intervento consiste in incontri bisettimanali della durata di 30-45 minuti, per 5 settimane. I risultati evidenziano un maggiore coinvolgimento scolastico degli studenti e una riduzione del comportamento iperattivo.

¹⁵ J. Beauchemin, T.L. Hutchins, F. Patterson, *Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities*, «Complementary Health Practice Review», 13(1), 2008, pp. 34-45.

¹⁶ J. Carboni, A. Roach, L. Fredrick, *Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With AttentionDeficit/Hyperactive Disorder*, «Research in Human Development», 10 (3), 2013, pp. 234-251.

¹⁷ C.R. Reynolds, R.W. Kamphaus, (2004). *Behavior Assessment System for Children – Second Edition manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.

Uno studio del 2013 su 34 bambini di età compresa tra i 7 e i 12 anni¹⁸, valuta gli effetti di un intervento di Mindfulness (Still Quite Place training, SQP¹⁹) su bambini con diagnosi di ADHD; tale intervento si struttura in sessioni di 45 minuti, 2 volte a settimana per 4 settimane. Le misurazioni, pre e post-intervento, riguardano le scale CPRS-R (*Conners Parents Rating Scale-Revised*), BASC-2 e TOVA (*Test of Variables of Attention*). I risultati mostrano significativi incrementi nel livello di attenzione, nella scala CPRS e miglioramenti in errori di omissione, tempi di risposta e punteggio dell'inattenzione, nella scala TOVA.

Conclusioni

La fase post COVID richiede un ripensamento dello spazio e del tempo educativo, che implica da un lato lo studio di infrastrutture e protocolli atti a garantire il distanziamento fisico ancora necessario, e dall'altro "favorire l'attività extra-curricolare, rafforzando (e recuperando) le *capabilities* 'non cognitive', motivazionali, emotive e sociali, che al pari delle competenze cognitive, completano il percorso educativo dei minori", e che sono state particolarmente minate nella fase di isolamento dovuta al lockdown²⁰.

La letteratura scientifica recente suggerisce che le pratiche di Mindfulness comportano una serie di benefici in termini di sviluppo cognitivo e apprendimento socioemotivo, per diversi target di popolazione, compresi bambini e adolescenti²¹. Gli studi riportati, che si concentrano sugli interventi in contesti scolastici, forniscono promettenti evidenze sui molteplici benefici, sia per insegnanti che per alunni, derivanti dall'implementazione di tali programmi.

Nello specifico, gli effetti riguardano:

- nei bambini con sviluppo tipico, il miglioramento di comportamento, competenza sociale, controllo emotivo, performance scolastiche e attenzione, riduzione di stress, ansia e depressione e incremento di comportamenti prosociali ed empatici;

¹⁸ P. Sidhu, *The Efficacy of Mindfulness Meditation in Increasing the Attention Span in Children with ADHD (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 2013.

¹⁹ A. Saltzman, P. Goldin, *Mindfulness based stress reduction for school-age children*, in S.C. Hayes, L.A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families*, Context Press/New Harbinger, Oakland, CA 2008, pp. 139-161.

²⁰ Save the Children Italia, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020a. Url: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf

²¹ R. Baer, *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (2nd ed.), Academic, New York 2014.

- negli insegnanti/educatori, la riduzione di stress, ansia e depressione, una maggiore capacità di gestire la classe, il miglioramento della pressione sanguigna e di problematiche fisiche e l'incremento di comportamenti prosociali;

- nei bambini con disturbi di apprendimento o ADHD, il miglioramento dell'ansia, dell'attenzione, delle performance accademiche, delle abilità sociali e la riduzione del comportamento iperattivo.

In ogni caso è doveroso sottolineare che, come in ogni nuovo campo di ricerca scientifica, rimangono molte importanti questioni da considerare ed esplorare in studi futuri.

Sarebbe, per esempio, interessante approfondire la "dose" di interventi che rende efficace la Mindfulness; gli studi in essere considerano interventi diversi tra loro, alcuni tenuti dagli stessi professori, altri da insegnanti esterni, e non sono presi in considerazione gli anni di esperienza nel settore. Sarebbe anche interessante conoscere la modalità-protocollo più efficace, così come andrebbero esplorati gli effetti a lungo termine sullo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini.

Possibili indicazioni per future ricerche possono riguardare:

- l'uso di disegni di ricerca sperimentale che comprendano anche il gruppo di controllo;

- l'uso di disegni di ricerche multi-metodo, che raccolgano dati qualitativi e quantitativi, sia misurati attraverso apposite scale di misura con auto ed eterovalutazione sia attraverso interviste e *focus group*;

- la necessità di tener conto dell'incidenza delle variabili relative alle caratteristiche degli studenti e delle scuole (per esempio livello socio-economico delle famiglie di appartenenza);

- l'analisi di componenti quali il "dosaggio" degli interventi e gli anni di esperienza richiesti per la conduzione dei programmi;

- valutare non solo gli effetti immediati post-intervento, ma anche quelli più a lungo termine.

Le evidenze scientifiche riportate suggeriscono in ogni caso la necessità di allocare risorse per implementare e valutare l'efficacia dei programmi di Mindfulness in contesti scolastici rispetto alle performance e all'equilibrio psichico degli alunni.

Bibliografia

American Institute of Stress, *Daily life: Definitions*, 2016. Retrieved from <http://www.stress.org/daily-life/>

American Psychological Association, *Stress in America survey*, 2015. Retrieved from <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2015/highlights.aspx>

- Arch J.J., Craske M.G., *Mechanism of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction*, «Behaviour Research and Therapy», 44, 2006, pp. 1849-1858.
- Armstrong K., *History of God*, Ballantine Books, Austin 1993.
- Baer R., *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (2nd ed.), Academic, New York 2014.
- Bagdi A., Pfister I.K., *Childhood stressors and coping actions: A comparison of children and parents' perspectives*, «Child & Youth Care Forum», 35, 2006, pp. 21-40. doi: 10.1007/s10566-005-9001-8.
- Beauchemin J., Hutchins T.L., Patterson F., *Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities*. «Complementary Health Practice Review», 13(1), 2008, pp. 34-45.
- Birnie K., Speca M., Carlson L.E., *Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR)*, «Stress Health» 26, 2010, pp. 359-371.
- Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Devins G., *Mindfulness: A proposed operational definition*, «Clinical Psychology: Science and Practice», 11, 2004, pp. 230-241.
- Campanella F., Crescentini C., Urgesi C., Fabbro F., *Mindfulness -oriented meditation improves self-related character scales in healthy individuals*, «Comprehensive Psychiatry», 55, 2014, pp. 1269-1278.
- Capurso V., Fabbro F., Crescentini C., *Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking*, «Frontiers in Psychology», 4, 2014, p. 1020.
- Carboni J., Roach A., Fredrick L., *Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With AttentionDeficit/Hyperactive Disorder*, «Research in Human Development», 10 (3), 2013, pp. 234-251.
- Chambers R., Gullone E., Allen N.B., *Mindful emotion regulation: an integrative review*, «Clinical Psychology Review», 29, 2009, pp. 560-572.
- Colzato I.S., Ozturk A., Hommel B., *Meditate to create: the impact of focused attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking*, *Front. Psychol.* 3:116, 2012.
- Condon P., Desbordes G., Miller W., DeSteno D., *Meditation Increases Compassionate Responses to Suffering*, «Psychological Science», 2013.
- Davidson R.J., Kabat-Zinn J., Shumacher J., Rosenkantz M., Muller D., Santorelli S.F., et al. (2003), *Alteration in brain and immune function produced by mindful meditation*, «Psychosom. Med.», 65, 2003, pp. 564-570.
- Fjorback L.O., Arendt M., Ornbol E., Flink P., Walach H., *Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy; a systematic review of randomized and controlled trials*, «Acta Psychiatr. Scand.», 124, 2011, pp. 102-119.
- Flook L., Smalley S.L., Kitil M.J., Galla B.M., Kaiser-Greenland S., Locke J., Ishijima E., Kasari C., *Effects on Mindful Awareness Practices on executive Functions in Elementary School Children*, «Journal of Applied School Psychology», 26, 2010, pp. 70-95.

- Flook L., Goldberg S.B., Pinger L., Davidson R.G., *Promoting Prosocial Behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum*, «Developmental Psychology», 51, 2015, pp. 44-51.
- Franco Justo C., de la Fuente Arias M., Salvador Granados M., *Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal*, «Psicothema», 23, 2011a, pp. 58-65. Available online at: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3850>
- Fredrickson B.L., Cohn M.A., Coffey K.A., Pek J., Finkel S.M., *Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources*, «Journal of Personality and Social Psychology», 95, 2008, pp. 1045-1062.
- Global Organization for Stress, *Stress definitions*, 2016. URL: <http://www.gostress.com/stress-definitions/>
- Goleman D., *The Meditative Mind: The Varieties of Meditative Experience*, J. P. Tatcher, Los Angeles 1988.
- Gold E., Smith A., Hopper I., Herne D., Tansey G., Hulland C., *Mindfulness based stress reduction (MBSR) for primary school teachers*, «Journal of Child and Family Studies», 19(2), 2010, pp. 184-189.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.
- Goodman T.A., *Working with children: Beginner's mind*, in C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*, Guilford, New York 2005.
- Greco L.A., Baer R.A., *Child acceptance and mindfulness measure (CAMM)*, Available from the first author at Department of Psychology, University of Missouri: St. Louis, 2006.
- Greco L.A., A.R. Murrell, L.W. Coyne, *Avoidance and fusion questionnaire for youth*, 2005. Available from the first author at Department of Psychology, University of Missouri: St. Louis. www.contextualpsychology.org.
- Greenberg J., Reiner K., Meiran N., *"Mind the trap": mindfulness practice reduces cognitive rigidity*, 2012, «PLoS ONE» 7:e36206. doi: 10.1371/journal.pone.0036206.
- Grossman P., Ninemann L., Schmidt S., Walch H., *Mindfulness based stress reduction and health benefits. A meta-analysis*, «J. Psychosom Res 57», 2004, pp. 35-43.
- Grossman P., *On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research*, «Journal of Psychosomatic Research», 64(4), 2008, pp. 405-408. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.02.001
- Harris A.R., Jennings P.A., Katz D.A., Abenavoli R.M., Greenberg M.T., *Promoting stress management and wellbeing in educators: outcomes of the CALM intervention*, «Mindfulness», 2016, doi:10.1007/s12671-015-0451-2.
- Holzel B.K., Carmody J., Vangel M., Congleton C., Yerramsetti S.M., Gard T., Lazar S.W., *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*, «Psychiatry Research», 191, 2011, pp. 36-43.
- Holzel B.K., Lazar S.W., Gard T., Schuman-Oliver Z., Vago D.R., Ott U., *How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a*

- conceptual and neural perspective, «Perspectives on Psychological Science», 6, 2011, pp. 537-559.
- Jha A.P., Krompinger J., Baime M.J., *Mindfulness training modifies subsystems of attention*, «Cogn. Affect. Behav. Neurosci.» 7, 2007, pp. 109–119. doi: 10.3758/CABN.7.2.109
- Joyce A., Ety-Leal J., Zazryn T., Hamilton A., Hased C., *Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study*, «Advances in School Mental Health Promotion», 3, 2010, pp. 17-25.
- Kabat-Zinn J., *An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical consideration and preliminary results*, «General Hospital Psychiatry», 4, 1982, pp. 33-47.
- Kabat-Zinn J., *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*, Delacourte, New York City 1990.
- Kabat-Zinn J., *Mindful-based intervention in the context: past, present and future*, «Clinical Psychology: Science and Practice», 5, 2003, pp. 305-331, 10, pp. 144-156.
- Kaneshiro N.K., *Stress in childhood*, University of Maryland Medical Center Encyclopedia, 2014. Retrieved from: <https://umm.edu/Health/Medical/Ency/Articles/Stress-in-childhood>.
- Keating T., *Open Mind, Open Heart*, Continuum Intl. Publishing Group, New York 2005.
- Kernochan R.A., McCormick D.W., White J.A., *Spirituality and the management teacher*. «Journal of Management Inquiry», 16(1), 2007, pp. 61-75.
- Khoury B., Lecomte T., Fortin G., Masse M., Therien P., Bouchard V., Hofman S.G., *Mindful-based therapy: a comprehensive meta-analysis*, «Clinical Psychology Review», 33, 2013, pp. 763-771.
- Kornfield J., *A path with heart*, Bantams Books, New York 1993.
- International Stress Management Association, *Facts about stress*, 2016. URL: <http://www.isma.org.uk/about-stress/facts-about-stress/>
- Leiberg S., Klimecki O., Singer T., *Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game*, «PLoS One», 6, 2011, e17798
- Lutz A., Slagter H.A., Dunne J.D., Davidson R.J., *Attention regulation and monitoring in meditation*, «Trends in Cognitive Sciences», 12, 2008, pp. 163-169.
- Malinowski P., *Neural mechanism of attentional control in mindfulness meditation*, «Frontiers in Neuroscience», 7, 2013, doi: 10.3389/fnins.2013.00008.
- Mammarella I.C., Ghisi M., Bomba M., Botessi G., Broggi F., Nacinovich R., *Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development*, «Journal of Learning Disabilities», 49(2), 2016, pp. 130-139. doi: 10.1177/0022219414529336.
- McCown D., Reibel D., Micozzi M.S., *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York 2011.

- MLERN, *Mind and Life Education Research Network*, *Contemplative practices and mental training: prospects for american education*, «*Child Dev. Perspect.*» 6, 2012, pp. 146–153. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x
- Moore A., Malinowski P., *Meditation, mindfulness and cognitive flexibility*, «*Consciousness and cognition*», 18, 2009, pp. 176-186.
- Napoli M., Krech P.R., Holley L.C., *Mindfulness training for elementary school students: The attention academy*, «*Journal of Applied School Psychology*», 21, 2005, pp. 99-125.
- Nhat Hahn T., *Peace is every step, the path of mindfulness in everyday life*, Bantams Books, New York 1991.
- Ostafin B.D., Kassman K.T., *Stepping out of history: mindfulness improves insight problem solving*, «*Conscious. Cogn.* 21», 2012, pp. 1031–1036.
- Piet J., Hougaard E., *The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis*, «*Clin. Psychol. Rev.* 31», 2011, pp. 1032-1040.
- Piet J., Wurtzen H., Zachariae R., *The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: a systematic review and meta-analysis*, «*J. Consult. Clin. Psychol.*», 80, 2012, pp. 1007-1020.
- Ren J., Huang Z., Luo J., Wei G., Ying X., Ding Z. et al., *Meditation promotes insightful problem-solving by keeping people in a mindful and alert conscious state*, «*Sci. China Life Sci*» 54, 2011, pp. 961–965. doi: 10.1007/s11427-011-4233-3
- Reynolds C.R., Kamphaus R.W., *Behavior Assessment System for Children – Second Edition manual*, American Guidance Service Publishing, Circle Pines, MN 2004.
- Saltzman A., Goldin P., *Mindfulness based stress reduction for school-age children*, in S.C. Hayes, L.A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families*, Context Press/New Harbinger, Oakland, CA 2008, pp. 139–161.
- Sauer S., Lemke J., Wittmann M., Kohls N., Mochty U., Walach H., *How long is now for mindfulness meditators?* «*Pers. Individ. Differ.*», 52, 2012, pp. 750–754. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.026
- Save the Children Italia, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020a. Url: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_o.pdf
- Save the Children Italia, *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*, 2020b. Url: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>
- Schonert-Reichl K.A., Oberle E., Lawlor M.S., Abbott D., Thomson K., Oberlander T.F., Diamond A., *Enhancing Cognitive and Social–Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial*, «*Dev. Psychol. Jan*» 51 (1), pp. 52-66, 2015. doi: 10.1037/a0038454.

- Schonert-Reichl K., Lawlor M.S., *The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence*, «Mindfulness», 1, 2010, pp. 137-151. doi: 10.1007/ s12671-010-0011-8.
- Septon S.E., Salomon P., Weissbecker I., Ulmer C., Floyd A., Hoover K., Studts J.L., *Mindfulness meditation alleviates depressive symptoms in women with fibromyalgia: Results of a randomized clinical trial*, 2007, <https://doi.org/10.1002/art.22478>
- Shapiro S.L., Brown K.W., Astin J.A., *Toward the Integration of Meditation In to Higher Education: A Review of Research*, prepared for the Center for Contemplative Mind in Society, unpublished research report, 2008.
- Sidhu P., *The Efficacy of Mindfulness Meditation in Increasing the Attention Span in Children with ADHD (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 2013.
- Siegel D.J., *The Mindful Brain, Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*, WW Norton & Company, New York 2007.
- Sotardi V.A., *On everyday stress and coping strategies among elementary school children (Unpublished doctoral dissertation)*, University of Arizona, Tuscon, Arizona 2013.
- Tang Y.-Y., Ma Y., Wang J., Fan Y., Feng S., Lu Q., et al., *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*. «Proc.Natl.Acad.Sci. U.S.A.» 104, pp. 17152–17156, 2007, doi: 10.1073/pnas.0707678104
- Taylor C., Harrison J., Haimovitz K., Oberle E., Thompson K., Schonert-Reichl K., Roeser R.W., *Examining potential mechanisms of stress reduction in a mindfulness-based intervention for school teachers: results from a randomized-control trial*, «Mindfulness», 2016, doi:10.1007/s12671-015-0425-4.
- Wallace B.A., *The attention revolution: Unlocking the power of the focused mind, Wisdom*, Boston 2006.
- Witehead A., *Mindfulness in early childhood education: A position paper*, «Early education», 49, 2011, p. 21.
- Zeidan F., Johnson S.K., Diamond B.J., David Z., Goolkasian P., *Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training*, «Consciousness and Cognition», 19, 2010, pp. 597-605.
- Zoogman S., Goldberg S.B., Hoyt W.T., Miller L., *Mindfulness interventions with youth: a meta-analysis*, «Mindfulness» 6, 2014, pp. 290-302.

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli*

Inclusive education e didattica digitale. Uno strumento per l'autovalutazione del livello di inclusività dei Learning Object¹

Parole chiave: didattica digitale; inclusione; learning object; Universal Design of Learning; autovalutazione

La Didattica a Distanza (DaD), nata come risposta ad una situazione di emergenza, ha evidenziato importanti criticità inerenti soprattutto all'accesso alle risorse tecnologiche da parte degli alunni con bisogni educativi speciali e l'utilizzo di contenuti didattici digitali (*learning object*) non sempre appropriati. Il presente contributo, partendo da una riflessione generale sull'*Inclusive Education*, ha come obiettivo generale quello di fornire alle istituzioni scolastiche uno strumento, costruito sulla base dei principi derivanti dalla *Teoria dell'Apprendimento Multimediale* e dei quattro criteri riconosciuti dall'*Universal Design for Learning*, per l'autovalutazione del livello di inclusività dei *learning object*. Tale strumento potrà essere inserito all'interno del *Piano scolastico per la Didattica Digitale Integrata (DDI)*, al fine di indirizzare i docenti nella promozione e attuazione di forme di apprendimento a distanza eque ed inclusive, utili al successo formativo di ciascun studente.

Keywords: digital didactics; inclusion; Universal Design of Learning; learning object; self-evaluation

Distance Teaching, born as a response to an emergency situation, has highlighted important critical issues concerning, above all, access to technological resources by pupils with special educational needs and the use of digital learning objects (learning objects) that are not always appropriate. The present contribution, starting from a general reflection on Inclusive Education, has the general objective of providing educational institutions with a tool, built on the basis of the principles deriving from the Theory of Multimedia Learning and the four criteria recognized by the Universal Design for Learning, for the self-assessment of the level of inclusiveness of learning objects. This tool can be included in the School Plan for Digital Didactics, in order to guide teachers in the promotion of fair and inclusive forms of distance learning, useful for the educational success of each student.

1. Inclusive Education: inquadramento teorico

L'*Inclusive Education* (Educazione Inclusiva) è un modello teorico che nasce e si sviluppa in maniera sostanziale negli anni Novanta del secolo scorso, come atto di indirizzo in materia di istruzione ed educazione,

* Michele Baldassarre è professore associato in Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"; Lia Daniela Sasanelli è tutor coordinatrice, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

¹ Il contributo è frutto di lavoro comune degli Autori. Tuttavia, possono essere attribuiti a Michele Baldassarre il paragrafo 2 e 4 a Lia Daniela Sasanelli i paragrafi 1 e 3.

supportato da importanti organismi internazionali, primo fra tutti l'United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Un momento significativo per l'affermazione del concetto di *inclusione* è sicuramente rappresentato dalla Conferenza di Salamanca nella quale si è promosso un impegno comune "a favore dell'educazione per tutti, consapevoli che sia necessario ed urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che presentano bisogni educativi speciali"².

Il costrutto di *Bisogni Educativi Speciali* (BES) è inteso come "condizione soggettiva che si traduce nel bisogno di inclusione, ossia di essere parte attiva di un gruppo, di un percorso, di un contesto di vita, di relazioni, di professioni e pone un'istanza fondamentale: trovare condizioni favorevoli alla partecipazione e all'apprendimento"³.

Esso è strettamente correlato a due elementi distintivi delle classi odierne: l'*eterogeneità* e la *complessità*, intesa come categoria di lettura del reale⁴. Partendo da questo presupposto e sintetizzando il pensiero di Mitchell⁵, l'*inclusione* si configura come un concetto poliedrico che richiede una sinergia convinta e coordinata fra tutti gli attori, nonché opportune risorse, supporti ed adattamenti metodologici.

Facendo riferimento alla Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, recante "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", si riporta in maniera schematica ed organizzata, la categorizzazione dei BES (Tab. 1)

| MACROCATEGORIA: "BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI" | | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Categoria | Indicatori | Legge di riferimento |
| DISABILITÀ | Disabilità intellettive, cognitive, motorie, sensoriali; disturbi dello spettro autistico, ritardi dello sviluppo | L. 104/1992 |
| DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI | Disturbi specifici dell'apprendimento, difficoltà di linguaggio, disturbi nella comprensione del testo, difficoltà visuo-motorie, disprassia evolutiva, | L.170/2010 (per gli alunni con DSA) D.M.27/12/2012 (per gli alunni con |

² UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris 1994, p. III.

³ A. Carlini, *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi*, Tecnodid, Napoli 2017, p. 33.

⁴ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

⁵ Cfr. D. Mitchell, *What Really Works in Special and Inclusive Education*, Routledge, London 2008.

| | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| | disturbo da deficit attentivo (con o senza iperattività), funzionamento intellettivo limite (borderline cognitivo), comportamenti problema (bullismo, condotta, dipendenze, disturbi dell'immagine di sé e dell'identità), problemi motivazionali, difficoltà emozionali (depressione, insicurezza, collera, timidezza, disorientamento) | altri disturbi evolutivi specifici) |
| SVANTAGGIO | Svantaggio familiare, svantaggio socio-culturale e linguistico, disagio socio-economico | D.M. 27/12/2012 |

Tabella 1 - Categorie dei *Bisogni Educativi Speciali* (adattamento fonte Carlini, 2017)

Tuttavia, occorre riflettere sul fatto che il costrutto di BES sia ormai superato, in quanto induce a pensare, progettare ed operare “per soggetti standard, lasciando ai margini una quantità sempre più ampia di alunni, categorizzando la normalità in una visione ristretta, limitata e lontana dalla realtà caratterizzante la diversità della natura umana”⁶.

Invece, come scrive Garbo⁷, “l’inclusione è in relazione a tutti e a tutte, parla senza reticenze di accesso alla vita normale, di relazione diretta tra istituzioni educative e formative e società nel suo complesso, presuppone sostegno reciproco tra istituzioni e comunità, interpreta le differenze come risorse e non come problemi da risolvere, spostando il focus dai bisogni educativi speciali alla riduzione delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione per tutti”.

Alla luce di ciò, l’*Inclusive Education* inteso come processo “volto a offrire istruzione di qualità a tutti, nel rispetto delle diversità e delle diverse esigenze e capacità, caratteristiche e aspettative di apprendimento degli studenti e delle comunità”⁸, pone nuove sfide alla scuola in quanto realtà

⁶ G. Savia, *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio* in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 1 (2018), p. 102.

⁷ Cfr. R. Garbo, *Prospettiva inclusiva e percorsi di vita*, Edizioni Junior, Bergamo 2008.

⁸ UNESCO, *Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education*, Ginevra 2008, p. 3.

in continuo movimento⁹ e richiede agli insegnanti di attivare processi riflessivi *in e on action*¹⁰ utili a costruire nuovi scenari didattici inclusivi e forme di progettazione curricolare universali.

Nel concreto, non si tratta di rivolgersi ad un allievo “medio” per poi integrare percorsi personalizzati, bensì di concepire, fin dall’inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze esistenti e promuovendo, per ciascuno, le migliori opportunità per una crescita personale¹¹.

La scuola deve essere in grado di passare dall’uniformità alla pluralità, partendo dal riconoscimento e dall’unicità di ogni singolo alunno e per poter poi accogliere tutte le differenze e valorizzarle, organizzando una didattica il più possibile efficace e vicina alle reali esigenze di tutti¹².

2. Inclusive Education e didattica digitale: connessioni e risvolti operativi

Per perseguire questo importante obiettivo, l’istruzione inclusiva si avvale oggi del contributo delle *nuove tecnologie*, purché vengano assicurati a tutti gli alunni:

- accessibilità;
- flessibilità d’uso e adattabilità dei contenuti didattici digitali;
- partecipazione e sostegno nell’apprendimento, attraverso modalità didattiche attive e centrate sullo studente (*student centred*).

Quando si parla del binomio *inclusione- didattica digitale*, il primo problema che si pone, e con il quale ogni docente, di qualsiasi livello scolastico, deve fare i conti, è quello dell’*accessibilità*: “rendere accessibile un oggetto significa sostanzialmente permetterne l’uso a chiunque, indipendentemente dalle capacità personali, dalle condizioni di salute o dagli strumenti utilizzati per fruirne”¹³.

Questa necessità era già ben evidenziata e sostenuta nelle “*Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*”¹⁴, nel punto in cui si legge che è compito dei docenti predisporre “[...] documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento”.

⁹ Cfr. T. Booth - & M. Ainscow, *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2002.

¹⁰ Cfr. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari 1993.

¹¹ Cfr. L. Cottini, *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti, Firenze 2019.

¹² Cfr. S. Pinnelli, *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento in «L’integrazione scolastica e sociale»*, 2 (2015), pp. 183-194.

¹³ A. Mangiatordi, *Didattica senza barriere*, ETS, Pisa 2017, p. 12.

¹⁴ Cfr. MIUR, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.

L'istruzione inclusiva, tuttavia, riconoscendo la complessità della realtà sociale, per garantire un ambiente privo di barriere, collaborativo ed equo, lavora su più fronti¹⁵. L'equità, infatti, rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente che, come vedremo, si va ad intersecare con un reale adattamento dei mezzi, affinché vi sia per tutti gli studenti la partecipazione piena e attiva ai processi formativi.

Contenuti didattici digitali e multimodalità. Un ulteriore aspetto da prendere in considerazione è quello dell'*adattabilità* dei *learning object*. A livello europeo, il progetto pluriennale ICT4I "Nuove tecnologie per l'inclusione" sviluppato dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2013) ha lanciato una serie di sfide che muovono in questa direzione.

Fra queste è presente la sollecitazione volta ai dirigenti scolastici e ai docenti, di sviluppare, rimodulare ed ampliare l'area dei *learning object*, in quanto gli studenti, pur avendo accesso ad una gamma sempre più ampia e diversificata, non sempre ne riscontrano l'idoneità e la fruibilità.

È proprio su questo peculiare aspetto che si articola la nostra riflessione anche perché, da una recente indagine nazionale elaborata dalla Fondazione Agnelli e dalle Università di Bolzano, Trento e LUMSA (che ha coinvolto 3170 docenti curricolari e di sostegno delle scuole italiane durante la DaD) è emersa una scarsa attenzione, nei consigli di classe, alla predisposizione di materiali didattici immediatamente fruibili dagli alunni con bisogni educativi speciali¹⁶.

Per garantire un apprendimento equo ed inclusivo non basta che le nuove tecnologie siano facilmente a disposizione degli studenti; ciò che fa la differenza è l'utilizzo di *linguaggi multimodali* che, rispondendo ai differenti stili cognitivi e di apprendimento degli studenti, consentano lo sviluppo di elevate e diffuse competenze.

I contenuti digitali, infatti, al contrario dei testi cartacei (in cui il *medium* dominante è la scrittura), vengono rappresentati attraverso una pluralità di codici: il video, il testo, l'immagine fissa o in movimento, l'infografica, la modellazione 2D o 3D.

Come sostiene L. Manovich¹⁷ ogni contenuto ha lo stesso peso degli altri o, meglio, ogni contenuto è una parte di uno stesso database che si configura come una raccolta ben strutturata ed organizzata di contenuti multi-codicali¹⁸.

¹⁵ Cfr. T. Gary - D. Walker - J. Webb, *The making of the inclusive school*, Routledge, London 1998.

¹⁶ Cfr. <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze>

¹⁷ Cfr. L. Manovich, *Il linguaggio dei nuovi media*, MCF- Edizioni Olivares, Milano 2002.

¹⁸ Cfr. P. Ferri - F. Morigi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori, Milano 2018.

Alla luce di ciò appare urgente che i docenti usufruiscano della *mutimodalità*¹⁹ come strumento per “fare significato” in differenti modalità, lavorando sui diversi canali percettivi.

Il loro ruolo, così come ben espresso da Calvani è quello di “attuare un modello diversificato di lezione, avvalendosi di diversi canali comunicativi oltre quello linguistico orale convenzionale [...] con contenuti strutturati su differenti gradi di complessità (multilivello)”²⁰.

Così facendo si concretizza un *ambiente di istruzione digitale inclusivo*.

3. Dalla Teoria dell'Apprendimento Multimediale all'*Universal Design for Learning*: paradigmi di riferimento per una didattica digitale inclusiva

Per la realizzazione di proposte didattiche accessibili, flessibili e differenziate, che facciano cioè leva sulle differenti modalità di apprendimento degli alunni, spunti teorici ed applicativi rilevanti giungono dalla *Teoria dell'apprendimento multimediale*²¹ e dall' *Universal Design of Learning*²².

La Teoria dell'Apprendimento Multimediale. Una teoria fondamentale che ha permesso di indagare, attraverso studi empirici, il funzionamento dei processi cognitivi connessi alla fruizione di presentazioni multimediali e di aver fornito indicazioni utili alla progettazione di ambienti didattici multimediali efficaci e di contenuti digitali versatili e flessibili è stata quella dell'*apprendimento multimediale*²³.

Partendo dallo schema del funzionamento suddiviso in tre blocchi di memoria (Fig. 1), Mayer ha spiegato che:

1. da una presentazione multimediale derivano stimoli sensoriali che interessano i canali della *memoria sensoriale* in base alla natura del codice originario (parole o illustrazioni);
2. gli stimoli ricevuti vengono inoltrati alla *memoria di lavoro* dove sono processati come suoni e immagini e, così elaborati, vengono organizzati in modo da poter operare connessioni tra le parole selezionate, costruendo un modello verbale coerente. Contestualmente, in maniera

¹⁹ Cfr. G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari 2015.

²⁰ A. Calvani, *Tecnologie per l'inclusione*, Carocci, Roma 2020, p. 75.

²¹ Cfr. R. Mayer, *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York 2001.

²² Cfr. Center for Applied Special Technology – CAST, *Universal design for learning guidelines version 2.0*, National Center on Universal Design for Learning, Wakefield (MA) 2011.

²³ Cfr. R. Mayer, *Multimedia Learning*, op. cit.

identica, vengono trattate le immagini che contribuiscono a realizzare un modello mentale coerente.

3. il materiale selezionato va ad integrarsi alla conoscenza preesistente depositata nella *memoria a lungo termine*.

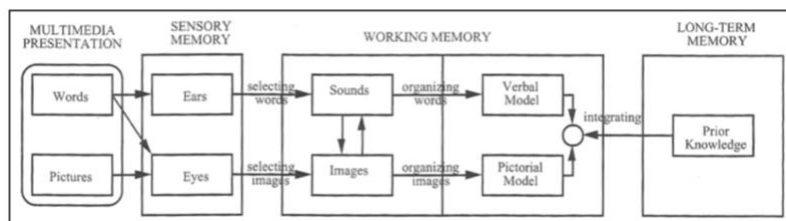


Figura 1- Teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale

Sulla base delle evidenze emerse dalle ricerche empiriche e formalizzate nella teoria dell'apprendimento multimediale, Mayer definì alcuni principi per il design degli ambienti di apprendimento e dei *learning object* (Tab.2)

| | |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MULTIMEDIA PRINCIPLE | Si impara meglio da parole e immagini piuttosto che dalle sole parole. |
| SPATIAL CONTIGUITY PRINCIPLE | Si apprende meglio quando parole e immagini, in relazione tra loro, sono visualizzate in maniera ravvicinata. |
| TEMPORAL CONTIGUITY PRINCIPLE | Si apprende meglio quando parole e immagini sono presentate simultaneamente piuttosto che in successione. |
| COHERENCE PRINCIPLE | Si apprende meglio quando parole, immagini e suoni incoerenti vengono esclusi dalla presentazione. |
| MODALITY PRINCIPLE | Si apprende meglio da animazioni e narrazioni (parlato) piuttosto che da animazioni e testo su schermo (scritto). |
| REDUNDANCY PRINCIPLE | Gli studenti apprendono meglio da animazioni e narrazioni piuttosto che da animazioni, narrazioni e testo scritto. |
| INDIVIDUAL DIFFERENCES PRINCIPLE | Gli effetti di una buona progettazione di ambienti e contenuti multimediali sono più evidenti per i soggetti con minori conoscenze in entrata e per coloro che dimostrano maggiori abilità visuospatiali (ossia una maggiore capacità di integrare rappresentazioni visive e verbali). |

| | |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SEGNALING PRINCIPLE | Si apprende meglio quando si inseriscono elementi (sottolineature, parole chiave, simboli) che evidenziano l'organizzazione del materiale che merita maggiore attenzione. |
| SEGMENTING, PRETRAINING PRINCIPLES | Si apprende meglio quando un contenuto didattico digitale viene presentato in segmenti piuttosto che in un'unità continua di informazioni e quando si conoscono i termini e i concetti di base in esso contenuti. |
| PERSONALIZATION, VOICE PRINCIPLES | Si apprende meglio quando le presentazioni multimediali seguono uno stile colloquiale piuttosto che formale e quando le parole sono pronunciate da una voce umana piuttosto che da una macchina. |

Tabella 2 - Principi derivanti dalla Teoria dell'Apprendimento Multimediale²⁴

Il merito da attribuire alla teoria di Mayer è stato quello di porre luce sulle potenzialità delle risorse digitali in quanto elementi in grado di facilitare i processi di apprendimento garantendone versatilità e flessibilità. Attraverso la digitalizzazione, il contenuto non è più qualcosa di statico inserito in un supporto fisico bensì acquista dinamicità e flessibilità.

Il framework dell'Universal Design for Learning (UDL). Nel 2011, i ricercatori del *Center for Applied Special Technology (CAST)*, a Wakefield, nell'Università del Massachusetts, traslarono i principi cardine dell'Universal Design²⁵ (UD) all'insegnamento, incentivando e promuovendo, in tal modo, l'idea di un'istruzione e di una scuola inclusiva. L'obiettivo da raggiungere era quello di rendere i percorsi formativi flessibili, equi nelle possibilità di accesso alle informazioni e, soprattutto, ai processi di apprendimento; equità che si misurava sui livelli di

²⁴ Cfr. R. Mayer, *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York 2001.

²⁵ L' UD nasce in ambito architettonico ad opera di R. Mace (Cfr. R. Mace, *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles 1985) come un modello progettuale innovativo pensato per realizzare contesti inclusivi (di studio, di lavoro, di tempo libero, abitativi) adatti alle diverse attività umane. Scopo prioritario dell'UD è quello di rispondere ai bisogni fisici, cognitivi e di comunicazione delle persone con disabilità, progettando "prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggiore estensione possibile, senza necessità di adattamenti o ausili speciali".

abbattimento delle barriere, sul grado di accessibilità dei contenuti e sulla partecipazione ai contesti educativi

Nacque così l'*Universal Design for Learning* (UDL) un *framework* pedagogico-didattico attento all'impiego di metodi, strumenti e strategie utili alla crescita di ciascun studente e fondato su tre criteri sui quali sono state sviluppate apposite Linee guida²⁶:

- fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
- fornire molteplici mezzi di azione ed espressione;
- fornire diversi mezzi di coinvolgimento.

Attualmente la tematica della *progettazione universale* (traduzione italiana di *Universal Design*), è diventata oggetto di numerosi studi e ricerche in quanto, proponendo criteri attuativi concreti, risponde alla sfida di garantire un'educazione valida per tutti

Come sostiene Calvani "una semplice lettura è sufficiente per mostrare come in quelle linee guida si coniughi l'istanza volta ad assicurare una pluralità di risorse e di codici comunicativi, come strumento a cui ricorrere per venire incontro alle specificità del soggetto, con i principi base dell'istruzione".

All'interno del *framework* dell'UDL, il mezzo prioritario per garantire versatilità e flessibilità agli interventi didattici è la *tecnologia digitale* in quanto incentiva l'uso di metodologie didattiche attive, partecipative, significative e multimediali (fruibili con codici alfabetici, audio-visivi e sonori) che corrispondono direttamente all'attività dei tre network neurali: riconoscimento, azione strategica e coinvolgimento affettivo²⁷. Attraverso la presentazione di contenuti didattici in diversi formati e media, le tecnologie propongono attività adeguate alle modalità preferenziali di espressione di ciascun alunno, giocando sulla motivazione ad apprendere e adeguando i linguaggi ai vari stili cognitivi²⁸.

Come sottolineato in maniera più dettagliata nel recente documento dell'INDIRE²⁹ "la tecnologia permette di diversificare e regolare i percorsi di apprendimento sui ritmi di ogni studente, si caratterizza per un uso flessibile di più canali comunicativi e per la personalizzazione, offre maggiori possibilità di accesso al sapere, stimola la motivazione e la curiosità in quanto è più vicina al linguaggio e alla cultura degli studenti,

²⁶ Cfr. Center for Applied Special Technology – CAST, *Universal design for learning guidelines version 2.0*, National Center on Universal Design for Learning, Wakefield (MA) 2011.

²⁷ Cfr. D. H. Rose - J. W. Gravel - Y. M. Domings, *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL* in T. E. Hall - A. Meyer - D. H. Rose (edd.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*, Guilford Press, New York 2012, pp. 120-134.

²⁸ Cfr. G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento 2016.

²⁹ Cfr. INDIRE, *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei centri territoriali di supporto*, Firenze, 2020.

infine, sollecita la collaborazione, la condivisione e lo sviluppo di competenze”³⁰.

L’ UDL ci fornisce quattro criteri rilevanti per identificare o costruzione *learning object* inclusivi (Fig.2):

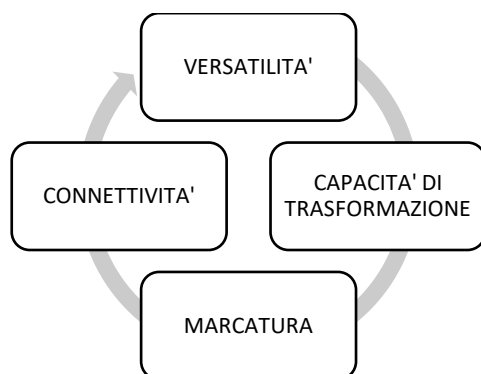


Figura 2 - Criteri per la digitalizzazione dei contenuti
(Cfr. Center for Applied Special Technology – CAST, op. cit; G. Savia, *Universal Design for Learning*, op. cit)

Versatilità: il contenuto deve essere visualizzato attraverso diversi formati e codici (immagine fissa e/o in movimento, testo, suono, mixaggio tra testo suono e immagine). Così facendo acquista la capacità di adattarsi velocemente e facilmente ai differenti bisogni e stili cognitivi dei discenti, senza però alterare in alcun modo il contenuto dello stesso.

Compito del docente è quello di il formato ed il codice più efficiente e significativo per il proprio gruppo classe, ossia quello che si adatta meglio alle necessità emergenti di quest’ultima.

Attraverso questo criterio il contenuto didattico digitale può essere definito come multimodale,

Per comprendere come la multimodalità funzioni anche in chiave di comprensione del messaggio attraverso forme diverse, utilizziamo le parole di Kress: “[...] l’uso combinato di tre modi- la scrittura, l’immagine e anche il colore - porta grandi vantaggi. Ogni modo svolge una funzione specifica: l’immagine mostra ciò che richiede troppo tempo per essere letto; la scrittura denomina ciò che sarebbe troppo difficile da mostrare; il colore evidenzia aspetti specifici del messaggio. Senza questa divisione del lavoro semiotico, il segnale semplicemente non funzionerebbe. Lo

³⁰ INDIRE, p. 72.

scritto denomina e l'immagine mostra, mentre il colore inquadra ed evidenzia, ciascuno a massimo beneficio ed efficacia del tutto"³¹.

Capacità di trasformazione: consiste nella doppia possibilità che viene offerta di convertire il contenuto da un formato ad un altro senza però comportare un cambiamento dello stesso.

Si pensi ad esempio agli *screen-reader* che trasformano il testo scritto in suono o, viceversa, alla digitalizzazione vocale, che converte il linguaggio parlato in scrittura.

Marcatuta: presuppone la possibilità di operare su contenuto evidenziandone aspetti che possono essere riorganizzati o ricostruiti sulla base di criteri stabiliti dall'utente. Questo criterio, nella pratica, permette ad un docente di operare su un testo selezionando parti (paragrafi, frasi, parole chiave) utili per poter differenziare su più livelli l'attività. Ciò permette di organizzare e riorganizzare i contenuti e le attività da sviluppare, sulle reali necessità degli studenti, sui loro stili cognitivi e sui differenti livelli di apprendimento.

Il criterio della *marcatuta* si fonda su riferimenti teorici e scientifici estremamente rilevanti:

- il *curricolo a spirale* introdotto da J. Bruner secondo cui "è possibile improntare l'insegnamento di qualunque argomento, partendo da una spiegazione intuitiva che sia pienamente alla portata dello studente, per poi risalire con moto circolare a una spiegazione più formale o più strutturata finché, con tutti i passaggi che possono risultare necessari, l'allievo comprenda l'argomento (o la materia) il tutto il suo potere generativo"³². Ciò consente di insegnare concetti importanti - a tutte le età, modulando il livello di complessità e il canale comunicativo utilizzato: esecutivo, iconico, simbolico;
- la *teoria della trasposizione didattica* di Chevallard³³ in cui viene sottolineato che è compito del docente svolgere un'operazione di riconfezionamento dei "saperi sapienti", al fine di garantire a tutti gli studenti con esperienze, interesse e capacità variabili di approcciarsi ad uno stesso contenuto;
- la *teoria del carico cognitivo*³⁴ in cui viene posta l'enfasi sul processo di *chunking* (scomposizione dei contenuti) quale operazione essenziale per procedere alla riduzione della difficoltà del compito.

³¹ G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari 2015, p. 9.

³² J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967, p. 133.

³³ Cfr. Y. Chevallard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.

³⁴ Cfr. P. Chandler - J. Sweller, *Cognitive Load Theory and the Format of Instruction* in «Cognition and Instruction», 8 (1991), pp. 293-332

Connettività: inerisce la possibilità di collegare fra di loro più contenuti didattici, creando connessioni e mettendo in relazione diversi argomenti. Il materiale digitale così progettato, collegato a sua volta con altre “risorse” digitali, permette di rispondere alla complessità dei processi e alle differenze negli schemi e nelle forme di apprendimento degli studenti. I *learning object* sviluppati secondo questi quattro criteri, consentiranno al docente di poter raggiungere, attraverso la presentazione di un set di informazioni che esprimono conoscenze basilari, la totalità degli alunni, senza tuttavia escludere altre conoscenze più complesse”³⁵.

4. Checklist per l'autoanalisi del livello di inclusività dei Learning Object

L'attuazione di percorsi didattici digitali inclusivi necessita di forme di monitoraggio, valutazione e autovalutazione che consentano ai docenti di riflettere sulla qualità inclusiva del proprio agire e del contesto in cui operano.

A tal proposito la Direttiva Ministeriale del 2012³⁶, nella consapevolezza della centralità e della trasversalità dei processi inclusivi per la qualità dei risultati educativi, valorizza l'attività di autovalutazione del grado di inclusività per la progettazione di percorsi di miglioramento, come una tra le principali azioni strategiche per perseguire una politica per l'inclusione a scuola.

In quest'ottica la *checklist osservativa* di seguito proposta ha, come finalità ultima, quella di stimolare nel docente di ogni ordine e grado, processi autoriflessivi volti all' identificazione, analisi e successivamente promozione del livello di inclusività dei contenuti didattici digitali erogati nella *Didattica Digitale Integrata (DDI)*.

È fondamentale che i docenti comprendano che “la progettazione della didattica in modalità digitale deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza”³⁷.

Per la costruzione della checklist si è fatto riferimento agli indicatori di qualità scaturiti dai principi derivanti dalla Teoria dell'apprendimento multimediale e dal *framework* dell'*UDL* esaminati in precedenza.

³⁵ A. Calvani, *Tecnologie per l'inclusione*, Carocci, Roma 2020, p. 84.

³⁶ Cfr. MIUR, *Direttiva Ministeriale- Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012.

³⁷ Cfr. MIUR, *Direttiva Ministeriale- Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012.

| | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----------|
| PARAMETRO DI RIFERIMENT O | Indicatore di Qualità Il Learning Object: | SÌ | NO | IN PARTE |
| ACCESSIBILITÀ | <p>è facilmente accessibile e fruibile può essere visualizzato anche attraverso un solo canale sensoriale (uditivo o visivo)³⁸ presenta una descrizione audio di elementi grafici e figure presenti nel testo³⁹ è privo di fattori distrattivi (carico cognitivo estraneo assente)⁴⁰ è compatibile con i dispositivi usati da persone con limitazioni sensoriali</p> | | | |
| VERSATILITÀ | <p>presenta più canali e codici differenti: immagine fissa e/o in movimento, testo, suono, animazioni, etc.. presenta parole e immagini, in relazione tra loro e in maniera ravvicinata presenta la ridondanza come mezzo per enfatizzare le informazioni principali da apprendere presenta uno stile colloquiale piuttosto che formale presenta un adeguato contrasto fra le informazioni essenziali e quelle secondarie</p> | | | |
| CAPACITÀ DI TRASFORMAZIONE | <p>presenta file di testo che possono essere modificabili in contenuti audio o video e viceversa</p> | | | |

38 Opzione indispensabile per gli studenti che presentano disabilità di natura sensoriale (ma utile a tutti, qualora si preferisse l'ascolto di un testo alla sua lettura).

39 Opzione indispensabile per gli studenti con disabilità visiva al fine di cogliere le informazioni fondamentali

40 Opzione indispensabile per gli studenti con sindrome dello spettro autistico

| | | | | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| MARCATURA | <p>presenta le nuove conoscenze in maniera graduale, usando un carico cognitivo intrinseco adeguato al gruppo classe</p> <p>presenta i concetti complessi, in maniera sequenziale e scomposta (<i>chunking</i>) al fine di favorire la comprensione delle interconnessioni tra le nuove conoscenze</p> <p>presenta testi con titoli e sottotitoli</p> <p>presenta testi con parti evidenziate o sottolineate</p> <p>presenta frecce e annotazioni al margine</p> <p>presenta schemi e tabelle.</p> <p>presenta box riassuntivi</p> <p>presenta modelli 2d e 3d digitali per la rappresentazione di oggetti complessi.</p> | | | |
| CONNETTIVITÀ | <p>presenta collegamenti ipertestuali</p> <p>presenta un glossario all'interno del testo digitale</p> <p>presenta mappe mentali e/o concettuali che permettono di visualizzare le informazioni</p> | | | |

Questo strumento osservativo e autovalutativo può essere impiegato per due differenti finalità:

- valutare il livello di inclusività di *learning object* già realizzati (o risorse didattiche aperte);
- progettare e sviluppare nuovi contenuti digitali inclusivi.

Inserendo poi la checklist all'interno del *Piano scolastico per la Didattica Digitale Integrata*, essa diverrà condivisibile fra tutti i docenti e potrà configurarsi come strumento chiave per favorire la condivisione formale di forme di conoscenza che supportano la prassi.

Così facendo, la scuola diviene *comunità di pratica*⁴¹ che, attraverso la condivisione di un interesse comune (nel nostro specifico caso la promozione e l'innalzamento del livello di inclusività delle proposte e dei contenuti didattici digitali), promuove la condivisione di idee, la messa in pratica di esempi e metodologie di lavoro, nonché processi autoriflessivi per l'identificazione di problemi e soluzioni comuni.

⁴¹ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2017.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Nuove tecnologie per l'inclusione – Sviluppi e opportunità per i paesi europei*, Odense (Danimarca), 2013.
- Booth T. - & Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento: 2002.
- Buner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based: analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficacy e inclusive*, Erickson, Trento 2012.
- Calvani A., *Tecnologie per l'inclusione*, Carocci, Roma 2020.
- Carlini A., *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi*, Tecnodid, Napoli 2017.
- Center for Applied Special Technology – CAST, *Universal design for learning guidelines version 2.0*, National Center on Universal Design for Learning, Wakefield (MA) 2011.
- Chandler P. - Sweller J., *Cognitive Load Theory and the Format of Instruction in «Cognition and Instruction»*, 8 (1991), pp. 293-332.
- Chevallard Y., *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Cottini L., *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti, Firenze 2019.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2017.
- Ferri P. - Moriggi F., *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori, Milano 2018.
- Garbo R., *Prospettiva inclusiva e percorsi di vita*, Edizioni Junior, Bergamo 2008.
- Gary T. - Walker D. - Webb J., *The making of the inclusive school*, Routledge, London 1998.
- Kember D. - Ginns P., *Evaluating teaching and learning*, Routledge, New York 2009.
- Kress G., *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari 2015.
- Mace R., *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles 1985.
- Mangiatordi A., *Didattica senza barriere*, ETS, Pisa 2017.
- Manovich L., *Il linguaggio dei nuovi media*, MCF- Edizioni Olivares, Milano 2002.
- Mayer R., *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York 2001.
- MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.
- [MIUR, Direttiva Ministeriale- Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, 2012.](#)
- [MIUR, Linee guida per la Didattica Digitale Integrata, 2020](#)
- Mitchell D., *What Really Works in Special and Inclusive Education*, Routledge, London 2008.
- Paas F. - Renkl A. - Sweller J., *Cognitive Load Theory: Instructional Implications Of The Interaction Between Information Structures And Cognitive Architecture in «Instructional Science»*, 1-2 (2004), pp. 1-8.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

- Pinnelli S., *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento* in «L'integrazione scolastica e sociale», 2 (2015), pp. 183-194.
- Rivoltella P.C. - Rossi, P.G. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano 2019.
- Rose D. H. - Gravel J. W. - Domings Y. M., *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL* in Hall T. E. - Meyer A. - Rose D. H. (edd.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*, Guilford Press, New York 2012, pp. 120-134.
- Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento 2016.
- Savia G., *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio* in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 1 (2018), pp.102-118.
- Schön A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Dedalo, Bari 1993.
- [UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris 1994.](#)
- UNESCO, *Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education*, Ginevra 2008.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Wiley D. A., *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy* in D. A. Wiley (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*, 2002; disponibile su <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> [consultato il 5 novembre 2020]

Francesca Marone^{*}, Francesca Dello Preite^{**}, Francesca Buccini^{***}**La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione¹****Parole chiave:** Didattica a distanza; tecnologie didattiche; apprendimento; innovazione; pandemia

L'esperienza della pandemia da Covid-19, con ciò che ha rappresentato e ancora rappresenta, è oggetto di continue riflessioni e pone problematiche sempre nuove che coinvolgono tanto la società nel suo complesso quanto l'istituzione scuola. Il presente contributo espone i primi esiti di una ricerca qualitativa che ha coinvolto un gruppo di Dirigenti scolastici della regione Campania con l'obiettivo di indagare, comprendere e analizzare, mediante il metodo narrativo e la raccolta di interviste autobiografiche, non solo le criticità che le/i dirigenti hanno dovuto affrontare nei mesi contrassegnati dalla sospensione delle attività didattiche in presenza, ma anche le "buone pratiche" a cui le/gli stesse/i hanno fatto ricorso per gestire al meglio la scuola e garantire alle/agli studenti il diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione.

Keywords: Distance learning; teaching technologies; learning; innovation; pandemic

The experience of the Covid-19 pandemic, in particular what it has represented and still represents, is the subject of continuous reflections and it poses new problems that involve both the whole society and the educational institution. This paper sets out the first results of a qualitative research that involved a group of school principals from Campania, a region in the south of Italy, with the aim of investigating, understanding and analyzing through the narrative method and the collection of autobiographical interviews not only the critical issues that the principals had to face in the months marked by the suspension of didactic activities in presence, but also the "good practices" they used to better manage the school and guarantee to the students the right to education enshrined in our Constitution.

Introduzione

Il primo semestre del 2020, caratterizzato dall'inedito distanziamento sociale e dall'ancora più categorico lockdown, si è rivelato un periodo di repentino mutamento del vivere sociale che, oltre ad aver messo a dura prova i principali sistemi che presiedono al funzionamento della comunità civile (*in primis* il sistema sanitario schierato in prima linea contro il Covid-

* Associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

** RTDA di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento FORLILPSI - Università degli Studi di Firenze.

*** Dottoranda di ricerca in *Mind, Gender, Language*, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

¹ Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Dello Preite ha scritto l'Introduzione e il paragrafo 2; Francesca Buccini il paragrafo 1, Francesca Marone il paragrafo 3 e le Conclusioni.

19), ha generato una metamorfosi dei comportamenti umani, inducendo gran parte delle persone ad interrompere quelle attività e quelle relazioni che compongono la vita di ogni giorno divenuta, a quel punto, tutta da ripensare secondo nuove regole e modalità.

Lo stato di emergenza che si è creato, se da una parte ha innescato indiscutibili stati di preoccupazione, di paura e persino di dolore (si pensi a chi è rimasto senza lavoro, a chi ha contratto la malattia o a chi ha perso figure molto care), dall'altra ha alimentato l'istanza di affrontare le problematiche sopraggiunte mediante un lavoro di ricerca, di analisi e di approfondimento sostenuto da un agire collettivo e collaborativo che permettesse, in primo luogo, di creare sinergie fra le risorse presenti e disponibili. Da più parti si è sollevato l'appello a "unire le forze" per contribuire, con l'impegno responsabile di tutti, a contenere l'espandersi dell'epidemia rinunciando a molte abitudini prima svolte nella massima libertà e, allo stesso tempo, a trovare nuovi processi, strumenti e strategie per continuare a garantire a tutta la cittadinanza quei diritti inalienabili che costituiscono il basamento della nostra democrazia.

All'interno del dibattito politico-istituzionale che da quel momento ha preso avvio, il sistema dell'istruzione è divenuto uno dei *focus* centrali della discussione pubblica, considerato che l'interruzione delle attività educativo-didattiche in presenza, stabilita dal Governo con una serie di Decreti (in particolare il DPCM del 4 marzo 2020 e successivi) ha messo le istituzioni scolastiche di fronte ad una richiesta tanto difficile quanto ineludibile, ovvero, di continuare a garantire il "pieno sviluppo della persona umana" (Costituzione italiana, art. 3) e il "diritto all'istruzione" (ivi, art. 34) secondo modelli pedagogici e organizzativi che, a quel punto, non potevano più essere quelli seguiti e applicati durante la regolare frequenza scolastica di alunni/e e studenti².

Il passaggio alle attività didattiche a distanza ha richiesto, *in primis*, a tutto il corpo docente un'autovalutazione sullo stato dell'arte della propria formazione³ volto a rileggere le competenze possedute in funzione di una loro applicazione all'interno dei «nuovi ambienti di apprendimento»⁴ e ad individuare le conoscenze e le abilità da implementare mediante corsi di formazione attivati nel breve termine. Sul fronte della dirigenza i/le presidi hanno dovuto gestire e coordinare i processi organizzativi e

² Cfr. G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.

³ Cfr. D. Capperucci, *Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL Con metodologia CLIL*, in A.M. Notti - P. Lucisano (ed.), *Training actions and evaluation processes*, Pensa Multimedia, Lecce 2019; G. Franceschini, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto* in «Studi sulla Formazione», 22 (2019).

⁴ M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006; M. Stramaglia, *Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve fenomenologia della figura docente*, in G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.

amministrativi delle scuole secondo criteri e tempi solo in parte riconducibili agli assetti precedenti. Per rispondere in modo efficace alle nuove esigenze e sollecitazioni è stato molto utile interpretare l'organizzazione scolastica «come flusso e come divenire»⁵, accantonando quell'idea di staticità (spesso scambiata per sicurezza) che in gran parte dei casi preclude ai cambiamenti di manifestarsi come eventi innovativi.

1. La scuola sospesa

L' emergenza sanitaria da Coronavirus e la conseguente chiusura delle scuole di ogni ordine e grado hanno posto la comunità scolastica davanti a nuove e importanti sfide cambiandone drasticamente e improvvisamente l'organizzazione. Mesi difficili, di grande incertezza e di confusione normativa che hanno chiesto alle scuole di reagire con grande senso di responsabilità, dimostrando sensibilità rispetto alle dinamiche in atto e particolare attenzione al benessere degli studenti e ai bisogni delle famiglie. Il distacco improvviso dalla vita scolastica – ossia con quella ricchezza di opportunità e di esperienze che può esprimersi solo nella quotidianità del vissuto scolastico reale – la reclusione forzata in una nuova realtà sono stati vissuti dagli studenti con estrema sofferenza, accompagnata dal bisogno di riallacciare le relazioni con i propri coetanei e con i loro insegnanti. D'altro canto, i docenti, in un contesto così nuovo e imprevedibile, hanno dovuto reinventare il loro ruolo di guida educativa, divenendo per i propri alunni punti di riferimento essenziali per non far perdere la fiducia in sé stessi, nel loro futuro, con la speranza di poter costruire insieme una dimensione di vita che si avvicinasse il più possibile alla normalità. La scuola, dunque, intesa sia come comunità educante sia come spazio fisico dell'educazione, si configura come un ambiente privilegiato nel quale

Tutte le pratiche educative [...] hanno in comune un carattere essenziale: esse sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione sulla generazione che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere⁶.

Indubbiamente tra le tante conseguenze della pandemia la sospensione delle lezioni frontali nelle scuole di ogni ordine e grado ha privato la popolazione studentesca di un luogo di incontro, di confronto e di cultura. Se da un lato la scuola si configura come una realtà complessa, sia dal

⁵ G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁶ E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, in R. Gatti - V. Gherardi, *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995, p. 37.

punto di vista organizzativo che gestionale, dall'altro rappresenta quell'ambiente fisico di apprendimento che ha maggiori ripercussioni sull'intera collettività e dal quale si gettano le basi per il futuro della società. È essenziale, quindi, cercare di comprendere in che modo intende relazionarsi a una problematica che ha posto tutti, compresi i dirigenti scolastici, in una situazione nuova e difficile da gestire. Le trasformazioni che il sistema di istruzione e formazione ha subito, e continua a subire, nel corso del tempo coinvolgono tutti i membri della comunità scolastica e del processo educativo: alunni, ma soprattutto insegnanti, ai quali è richiesto di adeguarsi rapidamente ai cambiamenti in corso, dimostrandosi sempre più aperti e attenti alle necessità del contesto nel quale sono inseriti.

Queste finalità possono essere conseguite solo all'interno di un progetto formativo di largo respiro psicopedagogico, corrispondente a una chiara intenzionalità educativa e a una visione sistemica dell'azione didattica. Un aspetto determinante della questione è rappresentato dalla formazione professionale dei docenti, che oggi deve assumere un profilo di particolare efficacia, all'altezza delle nuove e più incidenti responsabilità educative della scuola nella società complessa⁷. Infatti l'innovazione didattica-metodologica, l'approccio scientifico alle forme e direzioni dell'apprendimento, l'introduzione piena della logica di programmazione curricolare impongono un ripensamento complessivo della funzione docente il cui pieno esercizio implica il possesso di una gamma molto ampia di competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologico-didattiche e di attitudini relazionali senza le quali appare difficile immaginare una concreta attuazione del progetto di formazione civile e di alfabetizzazione culturale previsto dalle Indicazioni nazionali.

La professionalità docente assume, nell'attuale panorama di complessità sociale, culturale e soprattutto sanitario, una configurazione complessa, problematica, strategica rispetto ai bisogni e agli interessi degli alunni, rispetto alle aspettative del territorio e alle condizioni generali di esercizio dell'istituzione scolastica⁸. Per questo motivo, la cooperazione tra le/gli insegnanti e tra questi e le altre figure del sistema (dirigente scolastico, docenti di altri ordini di scuola, personale ausiliario, medico scolastico, assistente sociale, psicologo, rappresentanti dell'ente locale, altri soggetti del territorio, ecc.) è fondamentale per poter pensare,

⁷ Cfr. M. Baldacci, *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia*, in M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013; Id., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014; Id., *Formare competenze dei docenti*, «*Pedagogia Oggi*» 2 (2015), pp. 41-48.

⁸ Cfr. C. Ruffini - V. Sarchielli, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001; E. Damiano, *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004; V. Crion, *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma 2008.

progettare, realizzare e verificare insieme quelle attività educative che le diverse situazioni richiedono.

Oggi più che mai l'emergenza sanitaria e la didattica a distanza evidenziano come il processo di insegnamento e apprendimento investe tutta la comunità educante, a partire dalle famiglie, rimarcando l'importanza del contesto in cui esso avviene; un contesto fatto di persone, di spazi fisici e di strumenti. È stato indispensabile, infatti, e lo è tutt'ora, cercare di proseguire, attraverso la metodologia della didattica a distanza, i percorsi di apprendimento con l'intento di continuare a far sviluppare competenze, suscitare interesse e curiosità negli alunni, mantenendo i contatti con il gruppo classe e garantirne concretamente il diritto allo studio.

La progettazione di percorsi di insegnamento/apprendimento mediante l'impiego delle tecnologie didattiche può essere realmente efficace se gli insegnanti pongono al centro del percorso educativo/didattico gli alunni che, con gli strumenti digitali e con la guida di un docente diventano costruttori del proprio sapere⁹.

Gli insegnanti sono così chiamati a progettare, a realizzare e verificare, in un'atmosfera di reciprocità, disponibilità all'incontro, al confronto e alla collaborazione. Questa collaborazione è di per sé una forma di qualificazione professionale perché ogni membro della comunità è chiamato a crescere attraverso il rapporto con i colleghi e ha l'opportunità di potenziare le proprie competenze, soprattutto se la cooperazione si apre ulteriormente agli apporti del territorio, vera aula decentrata nella quale si esplica la pienezza del progetto formativo¹⁰.

L'attuale emergenza pone la scuola ad operare in un contesto caratterizzato da forte e crescente complessità, sia per la ricchezza e varietà delle situazioni sociali, culturali e formative, sia per la accelerazione dei cambiamenti in atto. A questa complessità la scuola deve adeguarsi mediante risposte formative flessibili attente ai bisogni e alla diversità dei propri studenti.

Il gruppo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici diventano il fulcro della programmazione, l'architrova di un rinnovamento didattico, un nuovo modo di concepire l'azione educativa.

A tal proposito, tra i mesi di Marzo e Aprile 2020, l'A.N.DI.S., l'Associazione Nazionale Dirigenti scolastici, all'indomani dei Decreti Ministeriali 186 e 187 recanti indicazioni operative per le istituzioni scolastiche in relazione

⁹ Cfr. M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006; M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica techno centrica*, ETS, Pisa 2011.

¹⁰ Cfr. F. Frabboni - L. Guerra, *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Nicola Milano, Bologna 1991.

alle norme introdotte dal D.L. 17 marzo 2020, n. 18 – c.d. “Decreto Cura Italia” – ha proposto un sondaggio ai/alle dirigenti in servizio al fine di cogliere le loro percezioni e sensazioni dinnanzi ad alcuni aspetti cruciali dell'emergenza Covid-19. I risultati dell'indagine hanno evidenziato che uno degli aspetti più complessi dell'organizzazione delle attività a distanza è rappresentato, per il 74,4% degli intervistati, dalla scarsa o assente competenza digitale degli insegnanti e, per il 42, 3%, dagli atteggiamenti non collaborativi degli insegnanti nei confronti della DaD. Altri aspetti importanti emersi dall'analisi dei risultati pubblicati fanno riferimento sia alle difficoltà che i docenti hanno avuto nell'effettiva messa in pratica della didattica a distanza, che all'attribuzione delle risorse destinante ai differenti istituti. Per quanto riguarda il primo aspetto, in accordo con alcune indagini sul tema condotte in questi mesi (vedi: Save the Children, è stata riscontrata dal 71,1% dei/delle dirigenti una notevole difficoltà da parte dei docenti di raggiungere, mediante gli strumenti digitali, la quota di popolazione studentesca con maggior svantaggio socioeconomico. La ridotta disponibilità degli strumenti necessari per partecipare in maniera adeguata alle lezioni o la mancanza di una connessione internet, hanno, infatti, aggravato il livello di esclusione sociale di molti bambini e ragazzi¹¹. Per questi alunni, il 37% dei dirigenti ha dichiarato di aver fornito un supporto alle famiglie in difficoltà mediante la distribuzione di dispositivi già in possesso dalla scuola, mentre, il 45% ha atteso le risorse messe a disposizione del Ministero. Tuttavia, rispetto alle aspettative iniziali, il 40% dichiara che le risorse distribuite non sono state sufficienti per l'acquisto di dispositivi digitali e connettività, né per la formazione del personale scolastico (39%), mentre per il 45%, sono state appena sufficienti all'acquisto di piattaforme e strumenti digitali.

5. Dirigere le scuole al tempo del Covid-19. Un progetto di ricerca qualitativa nell'area napoletana

La situazione venutasi a creare con la chiusura delle scuole, associata sia ad un clima di incertezza ma anche di forte motivazione a trovare soluzioni percorribili, ha sollevato numerosi interrogativi da ponderare con urgenza, competenza e responsabilità. Tra i molti: come garantire il diritto all'apprendimento di tutti e di ciascuno impedendo che gli ostacoli sociali, economici, culturali acuissero i fenomeni della povertà educativa, della dispersione e dell'abbandono scolastico che nel nostro Paese stentano a

¹¹ Cfr. anche M. Arnone, *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno* in «Quaderni di Economia Sociale», (2018), pp. 7-12.

diminuire¹²? In che modo ri-progettare e ri-modulare le lezioni didattiche la cui essenza non è fatta solo di saperi da apprendere, ma anche di parole, di sguardi, di corpi, di idee ed emozioni che si intrecciano ed evolvono nella dinamica delle relazioni interpersonali¹³? Quale formazione rivolgere a docenti e dirigenti al fine di attivare processi di *empowerment* e di *agency*¹⁴ necessari per ridefinire le proprie competenze e applicarle ai nuovi scenari formativi e didattici¹⁵? Quale nuovo patto di corresponsabilità condividere tra scuole e famiglie per rafforzare una efficace sinergia fra le parti¹⁶?

A partire da queste istanze è nato il progetto “Dirigere le scuole al tempo della pandemia” ideato ed elaborato dal gruppo di ricerca D.I.S.C.O.V.E.R.¹⁷ con l'intento di esplorare, raccogliere e analizzare le esperienze vissute dai e dalle dirigenti scolastiche concentrando l'attenzione sui seguenti focus e obiettivi:

- capire attraverso quali modalità e strumenti le/i dirigenti durante il *lockdown* hanno ri-organizzato la vita delle comunità scolastiche;
- rilevare quali interventi hanno promosso per assicurare la continuità e qualità dei processi formativi, il rispetto della libertà d'insegnamento, l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie, l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni;
- individuare le risorse di cui si sono avvalsi per gestire il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza (DaD);
- comprendere se e come siano riuscite/i a recepire e soddisfare i bisogni degli/delle allievi/e e delle loro famiglie con particolare attenzione ai casi di disagio, di dispersione e di abbandono scolastico e/o ai soggetti con disabilità;

¹² MIUR, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.

¹³ Cfr. V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016.

¹⁴ Cfr. M. Bruscazioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007; M. Costa, *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015); D. Dato - B. De Serio - A.G. Lopez, *Questioni di “potere”. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁵ Cfr. G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2017.

¹⁶ M. Amadini - S. Ferrari - S. Polenghi (edd.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.

¹⁷ Il gruppo di ricerca D.I.S.C.O.V.E.R. (Studi e ricerche sulla leadership scolastica in ottica inclusiva e di genere) è composto da docenti delle Università di Napoli “Federico II” e di Firenze e da dirigenti scolastiche dell'area napoletana. È un gruppo di recente costituzione che intende sviluppare e implementare gli studi attinenti all'area della dirigenza scolastica assumendo le dimensioni dell'inclusività e del genere come specifiche categorie di lettura e interpretazione dei processi organizzativi e manageriali della scuola.

- conoscere se e cosa le/i dirigenti abbiano “imparato” da questa inedita situazione di emergenza e quali competenze le/li abbiano sostenuti nell’essere propositivi, pro-attivi e resilienti;
- rilevare il bisogno di innovazioni rispetto all’attuale configurazione della dirigenza scolastica necessarie per fronteggiare al meglio le sfide e gli imprevisti del futuro;
- esaminare la domanda di formazione delle/dei dirigenti come volano del proprio agire professionale.

Dal punto di vista epistemologico il progetto si inserisce all’interno della ricerca naturalistica che Luigina Mortari¹⁸ definisce quella che avviene in un *setting* naturale, «ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade [...] e trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica»¹⁹.

Componenti fondamentali della ricerca naturalistica sono l’esplorazione e la flessibilità, veri e propri punti di forza del disegno di indagine in quanto capaci di tener conto degli imprevisti, dei discostamenti, delle diversità a cui l’esistenza umana non si sottrae e di capire nel modo più profondo possibile ciò che i soggetti pensino rispetto ai problemi presi in considerazione. Per tali motivi la ricerca naturalistica, anziché seguire una teoria data a priori ed avere la pretesa di giungere a delle generalizzazioni sui fenomeni studiati, cerca di darne un’interpretazione plausibile e contestualizzata prestando attenzione anche a quegli aspetti che possono apparire di secondaria importanza²⁰.

La scelta epistemologica ha portato ad individuare e assumere il metodo narrativo²¹ quale approccio per raccogliere i vissuti professionali che hanno caratterizzato il lavoro delle/dei dirigenti durante il *lockdown* privilegiando come strumento d’indagine l’intervista autobiografica che secondo Atkinson:

[...] è l’approccio di ricerca più utile per ottenere una prospettiva soggettiva e una migliore comprensione dell’argomento o del problema in esame. Le narrazioni autobiografiche tendono naturalmente a organizzare gli eventi e le circostanze della vita secondo un ordine coerente. Per trovare un significato, identificare i fattori che hanno influenzato

¹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

¹⁹ Ivi, p. 61.

²⁰ Cfr. ivi, p. 64.

²¹ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997; J. Clandinin - M. Connelly, *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995; S. Olivieri (ed), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 201

quell'esistenza, e interpretare l'esperienza, non c'è metodo migliore della narrazione autobiografica, che aiuta il ricercatore a comprendere quella vita dal punto di vista di chi l'ha vissuta.²²

Ciò rende l'intervista autobiografica un dispositivo dalla duplice funzione pedagogica poiché, mentre consente a chi conduce la ricerca di entrare in contatto con le esperienze altrui conoscendone gli eventi e i cambiamenti fondamentali, dà altresì alla persona intervistata la possibilità di essere agente attivo nel selezionare e ordinare i contenuti del racconto che, nella maggior parte dei casi, rispecchiano azioni situate, ossia, accadimenti avvenuti in un determinato luogo e in un periodo ben preciso della vita.

Gli input proposti alle/ai dirigenti nel corso dell'intervista hanno cercato di esplorare sia gli aspetti tecnico-organizzativi e concettuali che le/li hanno supportati nello svolgere le funzioni attinenti al *management* scolastico, sia quelle componenti riconducibili alla *leadership educativa* una dimensione divenuta centrale per guidare le scuole del Terzo Millennio e per generare in tutti/e coloro che ne fanno parte (alunni/e, studenti, docenti, personale ATA, famiglie) motivazione, *agency*, *empowerment*, *self-efficacy*, senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri²³.

L'intervista si è focalizzata su alcune aree tematiche: i primi "pensieri", le prime "idee", le prime "preoccupazioni"; le prime "azioni e misure" messe in atto; il cambiamento dell'organizzazione scolastica; il lavoro in solitaria o la collaborazione con docenti e/o figure specifiche del *middle management*; il momento della ri-progettazione delle attività scolastiche, in particolare, per passare dalla didattica in presenza alla DaD; le criticità riscontrate; le reazioni dei docenti a tale passaggio; le reazioni del personale ATA; le strategie di *leadership* messe in campo per sostenere il personale; le difficoltà delle famiglie e il patto di corresponsabilità; il diritto all'apprendimento di tutte/i le/gli studenti; la valutazione delle attività a distanza; i rapporti inter-istituzionali e con gli enti locali; la riapertura delle scuole in sicurezza; i vissuti durante il *lockdown* sotto il profilo sia professionale sia personale; gli effetti del Covid-19 sugli aspetti della professionalità; le eventuali proposte di cambiamento.

Le interviste sono state effettuate tra agosto e settembre 2020²⁴ ed hanno visto la partecipazione di diciotto dirigenti della Regione Campania

²² R. Atkinson, *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p. 21.

²³ Cfr. F. Dello Preite, *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*, in G. Elia - S. Polenghi - V. Rossini (ed.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.

²⁴ Le interviste, condotte da un'esperta del team di ricerca, sono avvenute in modalità telematica in ottemperanza del distanziamento sociale previsto dai decreti emanati dal Governo italiano per contenere l'emergenza sanitaria da Covid-19. Sono stati concordati preventivamente con ciascun/a dirigente la data e l'orario dell'intervista la cui durata complessiva stata di circa un'ora. È stato,

(con una prevalenza di dirigenti della città metropolitana di Napoli) che dirigono scuole di diverso ordine a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole secondarie di secondo grado. Ciascuno/a di loro ricopre il ruolo dirigenziale da diversi anni e, pertanto, è stato possibile, lungo la narrazione, operare un costante confronto tra la dirigenza al tempo della pandemia con l'esperienza professionale *pre-lockdown*. A partire dal mese di ottobre è iniziata la fase di lettura e di analisi delle interviste (ancora in fieri). Seguendo l'impianto metodologico di riferimento, il primo *step* ha coinciso con l'*entering in the text*, ovvero, l'"entrare nei testi" raccolti con l'obiettivo di individuare gli elementi significativi rispetto alle domande di ricerca evitando di assumere qualsiasi schema interpretativo prestabilito che irrigidisse il processo di lettura e di analisi testuale. Il secondo passaggio è stato dedicato al processo del *sense-making* che ha assunto la funzione di elaborare il significato delle parti rilevanti delle narrazioni trovando tra le stesse connessioni e relazioni. Successivamente, attraverso letture ripetute e una *persistent immersion* nei testi, sono stati messi in evidenza temi e strutture che hanno dato corpo alle narrazioni per passare poi alle ultime due fasi (attualmente in corso): quella del *confirming*, volta a testare gli elementi rilevati, e quella del *presenting the account* consistente nella stesura del resoconto finale dell'intero processo di analisi²⁵. Si è ritenuto opportuno far svolgere queste diverse fasi da quattro esperte del gruppo di ricerca al fine di operare un costante confronto sugli elementi ritenuti importanti e garantire un'interpretazione il più fedele possibile delle narrazioni (criterio della *fidelity*). Al termine delle analisi testuali, per rendere ancora più fedele il lavoro di ricerca, è previsto un incontro di restituzione dei dati esaminati alla presenza dei/delle dirigenti grazie al quale giungere, mediante un confronto dialogico e critico tra i/le partecipanti e il team di ricerca, ad una "consensuale validazione" delle interpretazioni elaborate. I feedback raccolti diventeranno, pertanto, parte integrante dell'analisi testuale e materiali fondamentali per la elaborazione del report finale. Come accade regolarmente nell'ambito della ricerca di tipo qualitativo, i risultati ottenuti a conclusione del lavoro non avranno né la pretesa né l'obiettivo di giungere ad alcuna generalizzazione bensì, come già affermato, di giungere ad una maggiore conoscenza del fenomeno indagato tenendo conto di più variabili con cui i soggetti narranti hanno dovuto interagire: il contesto di appartenenza, il sistema relazionale, le caratteristiche della popolazione a cui il servizio scolastico è rivolto, le

inoltre, chiesto a ciascun/a partecipante il consenso alla registrazione dell'incontro in modo da poter trascrivere fedelmente le narrazioni raccolte divenute, successivamente, materiale della analisi fenomenologica.

²⁵ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 181.

esperienze pregresse, la formazione posseduta, le risorse disponibili. Il fine è pertanto quello di trovare e attribuire un significato alle decisioni, alle azioni, alle strategie agite quotidianamente dalle/dai dirigenti per gestire la complessità della vita scolastica durante la pandemia e rintracciare nelle esperienze narrate buone pratiche di *leadership* e di *governance* che in tali contesti hanno permesso alla comunità educante di proseguire ininterrottamente la propria *mission* in modo responsabile, innovativo e sostenibile.

6. Voci dalla dirigenza

Alla base dell'azione della ricerca vi è l'ipotesi che per la progressiva normalizzazione delle attività scolastiche e lavorative in senso lato sia necessario non solo intervenire sui fattori che influenzano la sicurezza dal contagio, ma anche tener conto degli aspetti psicologici e del punto di vista degli attori coinvolti nel processo, a cominciare da chi riveste ruoli apicali e decisivi all'interno della riorganizzazione scolastica, delle attività didattiche a distanza come pure del lavoro in remoto delle funzioni amministrative.

Date queste premesse, l'esperienza raccontata da coloro che si sono trovate/i a gestire l'emergenza in questi mesi a capo delle scuole individuate nella Regione Campania, è apparsa estremamente complessa, densa di emozioni e dilemmi sul piano della scelta, della pianificazione e della *governance*.

Nel momento presente, l'esperienza di docenti e discenti è attraversata dall'ansia e dal dolore. Ciononostante, il settore della scuola e della formazione, insieme a quello sanitario, pur avendo subito tagli senza precedenti negli ultimi anni dal punto di vista economico e ancora in attesa dell'integrazione delle risorse con quello che è stato definito l'organico Covid, ha dato prova di grande responsabilità, resilienza e professionalità.

La sensibilità della dirigenza rispetto all'argomento e le preoccupazioni emerse, grazie all'intervista proposta, sono il segno del peso della responsabilità ma anche delle pressioni a cui in questi mesi le/i dirigenti sono state/i sottoposte/i nella quasi totale assenza di linee guida uniformi, con scarse risorse e nell'incertezza normativa. Da qui, il persistente sentimento d'inadeguatezza a fronteggiare gli effetti della pandemia, nella consapevolezza delle diverse variabili che insistono sulla qualità e sul clima delle organizzazioni scolastiche e, di fatto sul servizio e sui risultati d'apprendimento, così da temere di non poter assicurare il pieno diritto allo studio di tutti gli alunni di ogni ordine e grado.

Dopo un percorso di co-implicazione autobiografica, da parte delle/degli intervistate/i, si è cercato, di evitare di oggettivare le narrazioni entro schemi di categorizzazioni troppo rigide per restituire la complessità delle diverse esperienze e delle dimensioni individuate.

Gli aspetti emersi, inoltre, inerenti gli elementi gestionali sono stati successivamente analizzati sotto la duplice lente di rischi e di opportunità. I testi raccolti sono stati trascritti ed analizzati secondo una prospettiva fenomenologica-eidetica²⁶ come quella più adatta a cogliere l'essenzialità, ma al tempo stesso anche la singolarità e l'unicità dell'esperienza dei soggetti partecipanti alla ricerca.

Operativamente si è partiti da una lettura ripetuta dei testi trascritti delle narrazioni, in modo da produrre dei commenti su quanto rilevato. In conseguenza sono individuati i temi emergenti (le *core categories*), in altre parole i punti comuni che risaltano dai materiali e che sono tradotti in concetti con un livello di maggiore astrazione e definizione. In seguito, i temi tra loro collegati sono stati organizzati in uno schema coerente e ciascun tema è stato poi messo a confronto con le parole del soggetto che ha raccontato di sé. È emersa una mappa di *core-categories*, in altre parole di categorie centrali, che trovano riscontro nelle narrazioni²⁷. Riguardo all'analisi del materiale raccolto, il raccordo intersoggettivo assume una valenza essenziale: siamo, difatti, ricorsi a una triangolazione di ricercatori, nel senso che più ricercatori hanno analizzato il materiale oggetto di analisi (narrazioni), utilizzando gli stessi metodi e rifacendosi allo stesso quadro teorico di partenza al fine di minimizzare il rischio di distorsioni²⁸.

La ricerca fenomenologica si concentra sull'esperienza in quanto processo e utilizza l'interpretazione personale dei partecipanti e la relativa struttura intenzionale.

Il canovaccio prescelto, offrendo ampi margini di flessibilità, ha consentito l'individuazione di nodi contenutistici legati a diverse aree di significato, evidenziando l'importanza del contesto specifico in cui sorgono le scuole di appartenenza.

Nello specifico, il terreno esperienziale è quello della Regione Campania, e in particolare, della città di Napoli, attraversato da forti contraddizioni tra il centro e la periferia, dalla presenza di studenti figli di famiglie immigrate, dalla povertà educativa, dalla marginalità e dal disagio socio-

²⁶ Cfr. Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit.; C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.

²⁷ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit.

²⁸ Cfr. S. Tulelli, *Triangolazione metodologica e ricerca empirica: il contributo di Paul F. Lazarsfeld* in «Sociologia e ricerca sociale» 72 (2003), pp. 37-61; C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015.

economico. In virtù di ciò, la prima preoccupazione è stata quella di non riuscire a raggiungere tutti.

Tuttavia, le zone caratterizzate da un alto coefficiente di problematicità strutturale, da sacche di povertà ed emarginazione consistenti si possono configurare quali laboratori di creatività utili all'emergenza di possibili strategie creative²⁹.

In pratica, nell'analisi del materiale narrativo raccolto sono state individuate le seguenti *core categories*:

Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di coping: nelle narrazioni risaltano indizi e tracce di sé che rivelano situazioni di emparse e di conflitto mediante l'utilizzo di metafore belliche e ricordi che evocano la Seconda Guerra Mondiale o altri momenti di emergenza vissuti a livello comunitario come il terremoto del 1980. Forte è la convinzione che il *lockdown* con la chiusura di tutte le scuole denota la gravità della situazione. Ne consegue il racconto di un grande lavoro di riprogettazione, soprattutto per quanto riguarda la didattica digitale integrata, rappresentando la funzione di dirigente come imprescindibilmente di coordinamento delle diverse professionalità.

L'attitudine e le abilità interrogative insieme alla combinazione dei significati espressi dalla ricognizione delle esperienze personali, facilitano nelle persone l'individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità: a partire dal racconto di sé, matura una maggiore auto-consapevolezza; s'individuano strategie di *coping* quale esito non solo della valutazione primaria ma anche dell'intenzione di agire. Si prefigura la necessità di un cambiamento, di percorrere altre strade, altre vie. Inoltre, gli esiti del *coping* vengono rivalutati e utilizzati per ripensare risposte differenti, consentendo di ampliare il repertorio di strategie a disposizione del soggetto e del contesto.

Pertanto, il lavoro della dirigenza è anche un lavoro di cura:

Per far sì che la scuola continuasse, la scuola c'è - slogan che abbiamo sentito - ho pensato, prima di curare gli alunni, io devo curare i docenti, nel senso che la mia preoccupazione sono stati più i docenti che non gli alunni, paradossalmente, ma non perché gli alunni fossero il secondario obiettivo, anzi, però era giusto in quel momento non far disperdere i docenti che da adulti, vivendo una situazione complessa anche di paura, potevano effettivamente perdersi nei meandri del Covid (D.B.).

²⁹ Cfr. B. Hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998; M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.

Ricognizione e analisi delle risorse e dei vincoli personali e di sistema: nelle diverse narrazioni prodotte le/i dirigenti riescono ad individuare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali. Tale (auto-) valutazione costituisce il primo *step* per delineare un piano, un progetto personale e professionale nel quale siano identificati chiaramente gli obiettivi, i tempi, le risorse e le strategie di azione. In assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti si sottolinea l'impegno degli insegnanti e dei collaboratori. La particolarità del contesto ha presentato non solo delle difficoltà (povertà, mancanza di dispositivi, inadeguatezza delle risorse digitali) ma anche delle soluzioni impreviste, una volta raccolta la sfida sui piani educativi, organizzativi e relazionali, generando nuove sinergie e lo sviluppo di un sentimento identitario e di comunità di pratica.

Una convinzione comune è che una dimensione essenziale della dirigenza scolastica sia quella organizzativa; non solo dal punto di vista burocratico, ma anche del contesto, dell'erogazione della didattica a distanza, dello scambio ordinato, del tenere aperti i canali di comunicazione, del garantire una pluralità di punti di riferimento.

Da questo punto di vista lo scoglio maggiore si è rivelato il necessario e brusco adattamento a nuove modalità d'interazione e d'insegnamento-apprendimento che hanno richiesto uno sforzo soprattutto da parte di coloro abituati a una routine prestabilita e che avevano meno familiarità con il digitale. Molte/i insegnanti, educatrice/educatori e maestre/i sono entrati in casa dei loro allievi, constatando situazioni che neanche immaginavano, alle prese con una manutenzione degli affetti e delle emozioni insolita e inattesa, sul piano individuale e sul versante della relazione con studenti e genitori.

Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto: nelle narrazioni, al di là di un'incertezza rispetto al futuro (che contraddistingue inevitabilmente i vissuti attuali sul piano della soggettività), emerge anche l'intraprendenza e la determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali. In molti casi la scrittura di sé ha stimolato nelle/nei partecipanti una sorta di *imageability*, ovvero la capacità di immaginare, visualizzare scenari e alternative di ri-progettazione, facendo tesoro nel post-lockdown dell'expertise sviluppata, dei punti di forza individuati, del rivitalizzato patto di corresponsabilità con le famiglie e del raccordo inter-istituzionale e con il territorio (per es. tramite il coinvolgimento delle associazioni) per cercare di garantire a tutti il diritto allo studio. In effetti, oltre che alla ri-progettazione si è puntato a non perdere di vista i ragazzi,

soprattutto i più deboli, mantenendo vivo il rapporto tra scuola e famiglie a cui talora sono stati rivolti interventi di sostegno, intercettandone il disagio senza lederne la dignità: famiglie con difficoltà socio-economiche e fortemente a rischio nel *lockdown*, in cui spesso i bambini sono affidati agli anziani perché i genitori sono impegnati nel lavoro precario le cui abitazioni non sono dotate né di pc né di connessione. In questi casi, la scuola ha avuto un ruolo fondamentale nel fornire ausili, dispositivi, libri, vocabolari e i docenti hanno avuto un ruolo cardine come osservatori nelle situazioni di disagio e facilitatori del processo inclusivo.

Implementazione della leadership e della flessibilità: le narrazioni evidenziano nelle/negli intervistate/i la concezione diffusa di una “scuola comunità educante” con una *leadership* democratica e condivisa a partire dal lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l'intero collegio: più di una squadra che non ha esitato a guardare a nuove modalità organizzative. Emerge la consapevolezza delle proprie responsabilità e in molti casi del proprio ruolo di guida. Quest'ultimo appare una funzione necessaria sul versante del coordinamento e della governance, al fine anche di mettere a sistema buone pratiche già precedentemente sperimentate eppure non esplicitate, dal punto di vista psicologico. I sentimenti di solitudine di chi dirige risultano attutiti dalla compartecipazione delle scelte e dal supporto della rete auto-formatasi e costituita dai colleghi presidi con cui è avvenuto un confronto periodico anche se virtuale al fine di prendere decisioni condivise. Tale modalità di confronto inter-istituzionale si è rivelata un sostegno centrale per quanto riguarda altresì l'introduzione di misure di flessibilità e conseguenti modifiche delle metodologie d'insegnamento-apprendimento e dei tempi e degli spazi rispetto a un'organizzazione in presenza.

Mantenere vive le relazioni: tra discenti, tra docenti e discenti, tra docenti, tra le famiglie e la scuola, tra la dirigenza e i docenti. Ancora, la possibilità di mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie. E, dunque, sì alla piattaforma, ma anche a WhatsApp, a messaggi, a telefonate, con conseguente superlavoro per i docenti al fine di mantenere la relazione con quei ragazzi maggiormente in difficoltà. D'altro canto, se è vero che alcune famiglie non hanno i mezzi per accedere alla didattica a distanza bisogna anche dire che in talune circostanze la DaD, arrivando agli studenti nelle loro case, ha reso possibile raggiungere coloro che altrimenti la scuola non la frequentano con assiduità. Introdurre dispositivi che necessariamente implicano un

superamento dei tempi e dei modi della didattica tradizionale ha permesso di contenere i danni e affrontare le difficoltà del momento.

Tabella 1

| Core Categories | Strategie, abilità e competenze sviluppate |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Consapevolezza personale, lettura del contesto e strategie di coping | Individuazione di nuove trame di possibilità e progettualità a partire dalla ricognizione delle esperienze personali mediante l'assunzione di una postura riflessiva insieme all'attitudine interrogativa e alla capacità di combinare i significati espressi. |
| 2. Ricognizione e analisi delle risorse e dei vincoli personali e di sistema | In assenza di protocolli e linee guida chiari e ben definiti l'impegno delle/degli insegnanti e dei collaboratori nell'identificare con chiarezza le risorse, le competenze, le criticità e i vincoli personali e contestuali per delineare un piano, un progetto personale e professionale. |
| 2. Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto | Intraprendenza e determinazione nel pianificare azioni funzionali al raggiungimento degli obiettivi personali e professionali: capacità di immaginare e visualizzare scenari e alternative di riprogettazione. |
| 3. Implementazione della leadership e della flessibilità | Focalizzazione sul concetto di "scuola comunità educante": lavoro sinergico con i dipartimenti, i consigli di classe e l'intero collegio. |

| | |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. Mantenere vive le relazioni | Mantenere aperti più canali di comunicazione per studenti e famiglie: piattaforme, WhatsApp, messaggi, telefonate. |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Altra questione espressamente sentita è quella di mettere gli insegnanti nella condizione di farcela, il che nel contesto campano ha anche significato sostenerli nel non perdere il contatto con i discenti a rischio dispersione, nel “dare la caccia” agli alunni più isolati, recuperandoli e restituendoli alla normalità della loro condizione di studenti in formazione. Ciò ha determinato risultati imprevisi dall’esito positivo a diversi livelli, incluso quello della relazione docenti-discenti.

Mi rendevo conto che i docenti non potevano essere lasciati soli in questa sperimentazione. Quindi sono stati attivati dei percorsi formativi sia di primo livello, che di secondo livello, proprio per venire incontro ai bisogni formativi dei docenti che erano totalmente a digiuno e invece di consolidare, di potenziare le competenze di docenti magari più giovani che avevano già dimestichezza. Poi sono state continue, da parte mia, le comunicazioni scritte ai docenti, circa i *webinar* che anche io ho realizzato. Cercavo, anche attraverso delle riunioni di staff a distanza, di informare i docenti circa le iniziative formative che poi sono state organizzate sia a livello di scuola, a livello di ambito, ma anche poi a livello regionale con la *task force* regionale e a livello nazionale (T.V.).

E, qui la preoccupazione di non lasciar indietro nessuno, innanzitutto dal punto di vista relazionale, è comune ai diversi racconti.

Non possiamo dire che la didattica a distanza abbia garantito quello che garantisce la scuola ordinaria; abbiamo contenuto i danni, cioè senza questi mezzi sicuramente ci sarebbe stato un vuoto assoluto per quanto riguarda la didattica; noi questo lo abbiamo evitato. Il pensiero che mi assillava particolarmente era quello di non riuscire a coinvolgere soprattutto i bambini più piccoli per i quali, naturalmente, la didattica a distanza non sempre ha avuto gli esiti sperati, proprio perché i bambini si sono trovati da un giorno all'altro sprovvisti di quel legame affettivo e anche fisico, necessariamente ineludibilmente fisico, con compagni e maestre (P.B.).

Nella dimensione asincrona si è rivelata la possibilità di declinare efficacemente un piano personalizzato e individualizzato di studio dei ragazzi, cambiando metodologia, per esempio, introducendo le modalità *flipped classroom* e di lavoro in piccoli gruppi.

Senza dire che il legame tra i docenti stessi da questa esperienza è uscito rafforzato:

Paradossalmente, la distanza ha riavvicinato anche i docenti, magari dello stesso dipartimento, anche di dipartimenti diversi; ha dato l'opportunità proprio per, diciamo la novità fra virgolette, le difficoltà, per l'importanza del momento, ha dato loro modo di potersi collegare anche più spesso e di fare anche più gruppo (M.T.).

Nell'attuale scenario dirigenti e docenti sono vettori e artefici del cambiamento nel rispondere alle emergenze formative e alle sollecitazioni epocali, declinando il proprio compito di governance e educativo nel contesto sociale, economico e culturale. In tale direzione essi sono implicati sia sul versante della riflessione teorica sia su quello pratico-applicativo a raccogliere la sfida dell'inclusione quale occasione per ripensare le pratiche educative a livello europeo e internazionale in quanto elemento chiave del successo formativo per l'intero sistema educativo (Fabbri, 2019). In tale prospettiva, la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi assumono un carattere strategico, soprattutto per i soggetti più fragili, a maggior ragione in questo momento storico in cui i molteplici effetti della pandemia impattano negativamente sulla vita degli studenti e delle loro famiglie, minando il diritto allo studio e la possibilità di recuperare gli apprendimenti.

Da questo punto di vista la didattica digitale integrata per tutti gli ordini di scuola, l'istruzione domiciliare o in presenza, nel caso di studenti in condizioni di disabilità associata o meno a fragilità certificata, necessitano dell'adozione di forme organizzative inedite e adeguate a garantire e gestire in sicurezza ed efficacemente la frequenza delle lezioni.

Conclusioni. Costruire il futuro

I risultati inerenti le core categories comuni a tutti i partecipanti hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca sui diversi temi con particolare riferimento alla riorganizzazione della vita delle comunità scolastiche e alla gestione del passaggio dalla didattica in presenza alla didattica a distanza.

Durante le interviste effettuate i/le dirigenti hanno sottolineato che la maggioranza dei/delle docenti delle loro scuole ha mostrato un potenziale relazionale e affettivo verso i ragazzi, di attaccamento al lavoro, di inventiva e di creatività. Tale disposizione d'animo favorevole ha permesso la realizzazione della DaD, prima in quanto unica strada e risorsa inequivocabile per adempiere a un diritto fondamentale previsto dalla

Costituzione e, poi, sempre più con la consapevolezza che essa costituisca una dimensione imprescindibile e qualificante, sia pure nella versione integrata, della scuola del terzo millennio.

Infatti, se è vero che la didattica a distanza esprime una contraddizione in termini perché priva di corpi e di partecipazione in presenza gli uni degli altri, considerando il dato di realtà è stata una scelta inevitabile e la più opportuna: essa è risultata determinante nel tenere viva e unita la comunità scolastica.

Evidentemente, ci sono state anche delle criticità, così come emerso dalle narrazioni raccolte nel corso della presente ricerca che, utilizzando un approccio sistemico, ha incluso tutti gli spazi principali della vita scolastica. In sintesi, a proposito della seconda categoria “core” emersa, le diverse risorse disponibili determinano differenti modalità di approccio alla DaD, con conseguenze sul piano della qualità dell’apprendimento, giacché laddove le condizioni economiche sono di svantaggio sicuramente non tutti hanno lo stesso diritto allo studio. In molti casi ci sono stati ragazzi che non avevano una postazione o un *device* cui collegarsi e magari la connessione di rete era completamente assente.

I bisogni formativi delle fasce più deboli o quelli degli alunni con BES non sempre riescono a essere garantiti dal classico approccio per cui si chiede al digitale di replicare le stesse modalità della relazione educativa in presenza, sia pure chiaramente contemplando strumenti compensativi e misure dispensative previsti dal PDP. Piuttosto, si tratta di ragionare su aspetti che sicuramente non possono essere riprodotti online per evitare che nella modalità a distanza sorgano problemi: per esempio sul fatto che i dispositivi multicanale sono utili nel facilitare la fruizione dei contenuti e la mediazione dei contributi proposti e sulla necessità di predisporre altresì momenti dedicati a scambi individuali, in alcuni casi necessari.

La scuola ha dovuto rispondere a queste esigenze che spesso erano molteplici e, talora, anche in contraddizione tra di loro.

Inoltre, dal punto di vista organizzativo familiare molti sono stati i genitori in *smart working* e, quindi, non sono mancate difficoltà oggettive nel conciliare le diverse istanze e assicurare sia la prestazione lavorativa genitoriale sia la frequenza dei figli alle attività scolastiche.

Al complessificarsi del *ménage* familiare, durante il *lockdown* si sono sommate per molte famiglie del territorio campano la preoccupazione per il lavoro precario, la difficoltà a conciliare i tempi della vita personale con quelli dei sistemi esterni, l’ansia per i propri cari e, in particolare quelli più fragili e anziani, l’apprensione per un futuro che appare incerto.

Per quanto riguarda la quinta core categorie per tutte/i le/gli intervistati la formazione è relazione ma essa si declina mediante diversi e molteplici

canali: formale, informale, non formale. La presenza è centrale, bisogno primario sul piano educativo e dell'esperienza umana, eppure questa può essere sostenuta e implementata dal digitale e dall'uso critico delle tecnologie, in grado di offrire a docenti e discenti straordinari mezzi di apprendimento/insegnamento, scenari didattici rivoluzionari e inedite opportunità sul piano della comunicazione interpersonale, tenendo unito ciò che per forza doveva essere separato. Quindi, il web ha consentito alla compagine scolastica di sentirsi una comunità anche nel momento dell'emergenza con effetti positivi per quanto riguarda la tenuta psicologica di tutti i suoi componenti.

Nello stesso tempo, dalle risposte si evince che è al futuro che si è cercato di guardare, quello incarnato dalle giovani generazioni che pur costrette dal blocco delle attività nelle loro case hanno avuto la possibilità d'interagire e confrontarsi grazie allo sforzo di docenti e collaboratori scolastici (cfr. categoria *Riprogettazione e orientamento alla pianificazione di obiettivi per un futuro incerto*).

La complessità del nostro tempo attuale necessita di azioni di supporto e di formazione non solo per i docenti, ma anche per i dirigenti al fine di stabilire orientamenti e misure nazionali per gestire l'emergenza della pandemia anche in prospettiva post.

A dire il vero, per quanto riguarda le misure organizzative e precauzionali ognuno delle/degli intervistate/i (cfr. la categoria *Implementazione della leadership e della flessibilità*) si è dedicato a una gestione piuttosto autonoma delle difficoltà o degli interventi e tra una scuola e l'altra vi sono state molte differenze e discrepanze anche perché legate alla diversità di utenti e dei territori di provenienza.

Un punto dolente è stato quello della sicurezza informatica, della privacy di studenti, famiglie e docenti; tutti aspetti che vanno attentamente studiati e accuratamente gestiti anche nel momento del ritorno alla "normalità" attraverso una messa a sistema di strumenti e linee guida per affrontare il cambiamento.

D'altra parte, l'innovazione tecnologica e la cultura digitale sono necessari allo sviluppo e alla crescita del nostro Paese sia dal punto di vista del potenziamento delle conoscenze sia in termini di ripresa economica e di prospettive lavorative per i più giovani.

L'agency³⁰ e la spinta operativa sono state dettate dalla crisi ma esse hanno rappresentato un meccanismo funzionale, una forma di resistenza e un antidoto rispetto all'angoscia e alle emozioni negative.

³⁰ Cfr. M. Costa, *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione & Insegnamento», 2 (2012), pp. 83-107; U. Margiotta, *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in M. Baldacci - F. Frabboni - U. Margiotta, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Mondadori, Milano 2012.

Indubbiamente, la strategia di focalizzarsi sull'obiettivo di non lasciare nessuno isolato è improntata agli ideali di democrazia, inclusione e pari opportunità e, pertanto, i successi e i fallimenti in tale direzione saranno patrimonio della scuola e occasione di riflessione anche dopo la conclusione dell'emergenza pandemica.

Certo è che occorre fornire alle/ai dirigenti scolastici, da Nord a Sud, riferimenti normativi, strumenti attuativi, istituti contrattuali nuovi che vadano a sostituirsi a quelli consueti per fronteggiare in maniera adeguata l'attuale inedito scenario.

Va da sé, dunque, che ristabilendo il corretto equilibrio tra la *governance*, il progetto culturale e la progettazione didattica scaturisce un *commitment* forte (impegno, motivazione, senso del dovere, di appartenenza e di responsabilità individuale nei confronti della struttura scolastica di appartenenza), da cui discende il giusto coinvolgimento di tutta l'istituzione scuola con cui è possibile: contrastare la dispersione; ridurre il gap culturale tra soggetti e territori; riorganizzare il servizio scolastico; sviluppare, valutare e orientare i mille talenti di educatori, insegnanti e studenti. Obiettivi questi che come cittadini e come istituzioni formative non possiamo fallire, perché la nostra scuola, da Nord a Sud, è l'Italia del futuro.

Bibliografia

- Andis, *Sondaggio Dirigenti Scolastici – Emergenza COVID 19*, Marzo/Aprile 2020.
- Alessandrini G., *Ripensare la leadership come creazione di “mondi possibili”* in «L&M Leadership & Management. Conoscere, Capire, Anticipare», 14 (2012).
- Amadini M. - Ferrari S. - Polenghi S. (edd.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.
- Arnone M., *La povertà minorile ed educativa: un focus su Europa, Italia e Mezzogiorno* in «Quaderni di Economia Sociale», (2018), pp. 7-12.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Baldacci M., *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia*, in Baldacci M., a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013.
- Baldacci M., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- Baldacci M., *Formare competenze dei docenti*, «Pedagogia Oggi» 2 (2015), pp. 41-48.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma 2008.
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Capperucci D., *Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL Con metodologia CLIL*, in Notti A.M. – Lucisano P. (ed.), *Training actions and evaluation processes*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Costa M., *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in «Formazione & Insegnamento», 2 (2012), pp. 83-107.
- Costa M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015).
- Clandinin J. – Connelly M., *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.
- Damiano E., *Insegnare i concetti*, Armando, Roma 2004.
- Dato D. - De Serio B. – Lopez A.G., *Questioni di “potere”. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Dello Preite F., *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa 2018.

- Dello Preite F., *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*, in Elia G. - Polenghi S. - Rossini V. (ed.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Domenici G. (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando Editore, Roma 2017.
- Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, in Gatti R. - Gherardi V., *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- Frabboni F. - Guerra L., *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Nicola Milano, Bologna 1991.
- Franceschini G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto* in «Studi sulla Formazione», 22 (2019).
- Grion V., *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma 2008.
- Hooks B., *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Ianes D. - Cramerotti S. (ed.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.
- Laneve G. (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.
- Margiotta U., *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*, in Baldacci M. - Frabboni F. - Margiotta U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Mondadori, Milano 2012.
- Margiotta U., *La formazione dei talenti. Tutti bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Marone F., *Emozioni e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa 2006.
- MIUR, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mulè P., a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leadership educativo*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015.
- Nussbaum M., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna 2001.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015.
- Ranieri M., *Formazione e cyberspazio: divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011.
- Rossi C., *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Ruffini C. - Sarchielli V., *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

- Sità C., *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.
- Stramaglia M., *Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve fenomenologia della figura docente*, in Laneve G. (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2020.
- Tulelli S., *Triangolazione metodologica e ricerca empirica: il contributo di Paul F. Lazarsfeld* in «Sociologia e ricerca sociale» 72 (2003), pp. 37-61.
- Ulivieri S., a cura di, *La formazione della dirigenza*, ETS, Pisa 2005.
- Ulivieri S. (ed), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 2019.

Nicolò Valenzano *

Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza

Parole chiave: comunità di pratiche on line; organizzazione scolastica onlife; apprendimento organizzativo; intelligenza organizzativa; collegio docenti potenziato

Il lockdown forzato ha stimolato numerosi cambiamenti nelle istituzioni scolastiche, sia dal punto di vista pedagogico e didattico sia da quello gestionale e organizzativo. In questo contributo mi soffermerò sulla dimensione organizzativa, in particolare sugli incontri collegiali necessari al lavoro in aula. Esplorerò la struttura e i processi organizzativi che possono trasformare questi incontri in forme di apprendimento individuale e organizzativo. In conclusione esaminerò il ruolo che i dispositivi digitali possono assumere nello scambio di conoscenze e competenze, nella condivisione delle pratiche di gestione della classe e nell'assumere decisioni il più possibile condivise tra i docenti. In questo modo vorrei proporre un'organizzazione scolastica onlife, ossia che sappia integrare attività di presenza con altre a distanza, il lavoro offline e online.

Keywords: *online community of practice; onlife school organization; organizational learning; organizational intelligence; enhanced teaching staff*

The Covid-19 pandemic lockdown has stimulated numerous changes in educational institutions, both from a pedagogical and didactic point of view and from a managerial and organizational point of view. In this contribution I focus on the organizational dimension, in particular on the collegial meetings necessary for class work. I explore the organizational structure and processes that can transform these meetings into individual and organizational learning. In conclusion, I examine the role that digital devices can play in the exchange of knowledge and skills, in sharing classroom management practices and in making shared decisions among teachers. In this way I would like to propose an onlife school organization, which integrates face-to-face and distance activities, offline and online work.

Il lockdown forzato, dovuto alla diffusione della pandemia di Covid-19, ha introdotto numerosi cambiamenti nelle istituzioni scolastiche, sia dal punto di vista pedagogico e didattico sia da quello gestionale e organizzativo, mostrando “resilienza organizzativa”¹ e grande capacità di adattamento dei docenti. Al di là delle criticità, alcune di queste novità possono fornire contributi per il miglioramento scolastico, sia per quanto riguarda i processi organizzativi e didattici sia sul versante del rendimento

* Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Torino.

¹ Si vedano almeno i fondativi B.M. Staw, L.E. Sandelands, J.E. Dutton, *Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis*, in «Administrative Science Quarterly», 26 (1981), pp. 501-524 e A.D. Meyer, *How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments*, in «Journal of management studies», 19 (1982), pp. 45-61. Sull'approccio del *resilience engineering*, fondamentale in questa prospettiva, si veda almeno E. Hollnagel, C.P. Nemeth, S. Dekker (Eds.), *Resilience Engineering Perspectives, Volume 1: Remaining Sensitive to the Possibility of Failure*, Ashgate, Aldershot 2008.

scolastico². In questo contributo vorrei soffermarmi sul versante organizzativo dei docenti, su tutti quegli incontri collegiali necessari al lavoro in aula, nella convinzione che l'innovazione e il miglioramento educativo non possono essere disgiunti dall'innovazione e dal miglioramento organizzativo. Il presupposto che percorre queste pagine è la necessità di fare tesoro delle innovazioni introdotte nei mesi di chiusura delle scuole, alla luce di un modello di cambiamento organizzativo fondato sulla gestione strategica e sul cambiamento processuale, ritenendo insufficienti i modelli puramente ordinamentali o quelli osmotici³.

Nelle scuole sono numerosi i momenti di incontro tra colleghi, più o meno istituzionalizzati, che possono assumere i tratti delle comunità di pratica, definite come gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa, per esempio un'attività lavorativa, e si impegnano a interagire regolarmente per migliorare le prestazioni in quella pratica⁴. Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, le comunità di pratica possono, quindi, essere definite come comunità di professionisti che condivide un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di condivisione e apprendimento reciproco. Il lavoro docente offre vari momenti istituzionali di confronto collegiale che richiedono la disponibilità dei docenti a comunicare e lavorare insieme e un'organizzazione con funzioni di delega reciproca che agevoli la manifestazione di siffatte qualità. Vorrei esaminare brevemente alcune di queste strutture organizzative (i Consigli di classe, i Dipartimenti disciplinari e le Commissioni)⁵, sottolineando il ruolo formativo della narrazione e della riflessione in questi contesti. In secondo luogo, mi soffermerò sul ruolo che i dispositivi digitali possono assumere nello

² G. Chiosso, *Autonomia scolastica e miglioramento nelle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità della scuola*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 19-34; D. Hopkins et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», (XXV), 2 (2014), pp. 257-281.

³ F. Butera, *Una scuola eccellente nell'«economia della conoscenza»*, in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nuziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, pp. 30-34. Si veda anche F. Butera (a cura di), *Il Libro Verde della Pubblica Istruzione*, Franco Angeli, Milano 1999 e F. Butera, *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 86-95.

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

⁵ L'articolazione del collegio docenti in una struttura organizzativa a matrice che contempra Consigli di classe e Dipartimenti disciplinari è stata sostenuta, diversi anni fa, da Piero Romei (1999, pp. 234-250; 2005) e Giuseppe Fumarco (2000, pp. 157-161): si veda P. Romei, *Guarire dal "mal di scuola"*. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia, La Nuova Italia, Firenze 1999; P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005; G. Fumarco, *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000. È stata ripetutamente discussa in sede parlamentare; si veda per esempio il Testo unificato della Commissione cultura, scienza e istruzione, *Disposizioni in materia di organi collegiali della scuola dell'autonomia*, approvato il 10 febbraio 1999 e, più recentemente, il Disegno di legge n. 637 presentato dal senatore Giuseppe Valditarà il 22 maggio del 2008.

scambio di conoscenze e competenze, nella condivisione delle pratiche di gestione della classe e nell'assumere decisioni il più possibile condivise tra i docenti: questo aspetto potrebbe costituire una tesaurizzazione di quanto avvenuto nel periodo di chiusura forzata delle scuole. Oltre alla dimensione strettamente organizzativa, in conclusione, accennerò ad alcuni strumenti digitali che consentono e ottimizzano dinamiche collaborative tra docenti e forme di apprendimento organizzativo, segnalando come i mesi di scuola a distanza possano insegnare qualcosa anche a proposito dei vantaggi e dei limiti di siffatte tecnologie. Vorrei, in questo modo, proporre un'organizzazione onlife degli incontri collegiali: questo termine sottolinea come le dimensioni della vita, da quella relazionale a quella lavorativa, da quella sociale a quella economica, siano oggi il frutto della continua interazione tra la realtà materiale e analogica e quella digitale⁶. Con questa espressione si cerca di dare conto del fatto che la dicotomia tra reale e virtuale, un tempo data per scontata, non è più così nitida. In conclusione di questo articolo suggerirò, utilizzando il concetto dell'onlife in termini normativi, che il lavoro dei docenti nelle strutture organizzative citate va concepito come il frutto di una sinergia tra lavoro in presenza e a distanza, tra offline e online. Questa proposta ricalca, per altro, in ambito organizzativo le posizioni secondo cui, in ambito didattico, l'e-learning e le piattaforme non sono in alternativa alla didattica in aula ma vadano concepite con una sua estensione e potenziamento⁷. Lascerò sullo sfondo il pur fondamentale ruolo che il Dirigente scolastico ricopre in questa direzione, nello stimolare e sostenere le comunità di pratiche⁸ e nel supportare il lavoro delle figure di sistema in tale quadro organizzativo⁹.

1. La struttura organizzativa: le articolazioni del Collegio docenti

Negli ultimi due decenni, nelle scuole italiane, si è progressivamente abbandonato un modello organizzativo piatto e bipolare, in cui l'unica articolazione riconosciuta era quella gerarchica, e si è consolidato un modello più complesso, in cui la struttura funzionale ai processi scolastici

⁶ L. Floridi (Eds.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.

⁷ Si veda, per esempio, B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020, p. 23.

⁸ M. Castoldi, *Comunità di pratiche: un'esperienza dal Trentino*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 169-181.

⁹ Utilizzo l'espressione "figure di sistema", introdotta dal CCNL 1994-1997, art. 38, perché più ampia di altre forme utilizzate successivamente negli accordi contrattuali del comparto scuola, come per esempio "funzioni obiettivo" o "funzioni strumentali" (CCNL 1998-2001, art. 28), che designano specifici profili e peculiari rapporti gerarchici con il Dirigente scolastico. L'espressione "figure di sistema" ha inoltre il merito di non definire un particolare ruolo presente negli assetti organizzativi scolastici o nel quadro ordinamentale, ma ha il pregio – almeno in questo contributo – di lasciare vago e aperto il profilo e le modalità professionali di esercizio della funzione.

è all'altezza della complessità dell'istituzione stessa. Ad un'articolazione del Collegio docenti e alla creazione di veri e propri gruppi di lavoro ha corrisposto l'emergere di nuove interfacce operative, un'articolazione delle figure con funzioni intermedie: il vicario e i collaboratori del Dirigente, i coordinatori dei Consigli di classe, i coordinatori responsabili dei Dipartimenti disciplinari, i referenti delle Commissioni o di progetti specifici, l'animatore digitale, per riportare solamente alcuni esempi che rendono conto della complessità della struttura organizzativa e gestionale¹⁰. Non ci si può nascondere che si presenta il rischio di creare un'organizzazione a responsabilità confuse e non a responsabilità diffuse, a causa dei legami deboli, della rilassatezza strutturale e dell'elevata autonomia professionale del lavoro docente. La sfida che si presenta nella gestione delle scuole consiste da un lato del gestire tale complessità e dall'altro nel capire come articolare i gruppi di lavoro dei docenti, con l'obiettivo dell'arricchimento professionale e lo sviluppo dell'apprendimento e dell'«intelligenza organizzativa», tesaurizzando cioè la creatività e l'innovazione delle strategie con cui ciascun docente svolge il proprio lavoro¹¹. Significa, inoltre, riconoscere nella dimensione comunitaria, di condivisione, ricerca e apprendimento, una condizione per lo sviluppo di ogni persona, come luogo di costruzione identitaria, di atteggiamenti, convinzioni e comportamenti. L'articolazione del Collegio docenti in gruppi di lavoro, in comunità di pratiche, rappresenta quindi un arricchimento per i singoli docenti e per l'istituzione scolastica nel suo complesso¹². Secondo la definizione di Wenger le comunità di pratiche sono caratterizzate da tre elementi fondamentali che ne definiscono il modello strutturale¹³: il campo tematico rappresenta l'ambito di argomento sul quale si sviluppa la comunità, accomuna i membri e stimola la partecipazione; la pratica indica “indica un insieme di modi socialmente definiti di fare le cose all'interno di uno specifico campo d'azione”¹⁴; la

¹⁰ Le organizzazioni complesse sono caratterizzate da una pluralità di unità organizzative, tendenzialmente autonome, a bassa interdipendenza tecnologica e/o gerarchica; si veda S. Zan, *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*, Carocci, Roma 2011, p. 34.

¹¹ L'espressione “intelligenza organizzativa” è di C. Zuccheromaglio, *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, E. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, p. 246; sull'apprendimento organizzativo il riferimento imprescindibile è a C. Argyris, D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.

¹² G. Alessandrini, *Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 219-227; G. Alessandrini, *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 34-47; C. Pignalberi, *La comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, in «Studium Educationis», (XIII), 3 (2012), pp. 59-76.

¹³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

¹⁴ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, cit., p. 37.

comunità implica impegno reciproco, un'impresa comune e un repertorio condiviso di routine, parole, strumenti e modi di fare. Le diverse articolazioni, a cui farò riferimento qui sotto, possiedono differenti domini, fanno riferimento a pratiche distinte e configurano comunità con proprie caratteristiche.

Il Consiglio di classe è l'organo operativo della struttura organizzativa, è delegato alla funzione del coordinamento didattico e della realizzazione dell'interdisciplinarietà, occupandosi della costruzione del percorso formativo e della valutazione e certificazione delle competenze dello studente¹⁵. Laddove non diventa luogo di mero espletamento burocratico, può configurarsi come il momento dell'incontro tra professionisti che si scambiano e costruiscono conoscenze per progettare il successo formativo degli studenti, dalla progettazione interdisciplinare al confronto docimologico. Rispetto a questi scopi si danno casi di collaborazione minima, in cui il Consiglio di classe si limita alle funzioni essenziali di coordinamento e di scrutinio, ma si osservano anche situazioni, non sempre rigidamente formalizzate, di intensa e proficua condivisione in cui lo scambio tra docenti scende in profondità sulla programmazione delle singole unità didattiche interdisciplinari o sulle modalità di gestione delle dinamiche d'aula o sui criteri e le modalità di valutazione, per fare solamente alcuni esempi.

I Dipartimenti disciplinari, organo in cui si articola il Collegio dei docenti¹⁶, sono il luogo in cui gli insegnanti concordano scelte comuni riguardanti la programmazione didattico-disciplinare, stabiliscono gli standard minimi e definiscono i contenuti fondamentali delle discipline, coerentemente con le Indicazioni Nazionali. In questi mesi di scuola a distanza, i docenti hanno acquisito l'abitudine a svolgere incontri a distanza, in cui condividere e produrre materiali o in cui confrontarsi sulla rimodulazione dei diversi curricula di istituto. I Dipartimenti possono quindi rappresentare contesti di apprendimento in merito alle scelte didattiche disciplinari, al come si fa scuola, nella misura in cui riescono a configurarsi come comunità di pratiche.

Il Collegio docenti può, inoltre, articolarsi funzionalmente in specifici gruppi di lavoro, le commissioni, per lo studio di particolari questioni che non riguardano specifici aspetti della didattica disciplinare e per la predisposizione di documenti e piani d'azione trasversali ai diversi Consigli di classe e ai vari Dipartimenti disciplinari. In questi contesti professionali i docenti affrontano tematiche come per esempio l'inclusione, la

¹⁵ D. Lgs. 297/1994, art. 5.

¹⁶ D. Lgs. 297/1994, art. 7.

continuità e l'orientamento, l'autovalutazione d'istituto o la gestione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Questa plurale articolazione del Collegio docenti e delle sue componenti e la coltivazione di comunità di pratiche entro gli istituti scolastici assumono come presupposto un'idea di scuola intesa come un'organizzazione che apprende fondata su conoscenza, comunicazione, cooperazione e comunità¹⁷. In questa prospettiva la conoscenza dei docenti, più che essere un corpus statico di informazioni, si presenta come un processo dinamico, «la creazione di un 'residuo' delle loro azioni, del loro pensiero e delle loro conversazioni»¹⁸; si caratterizza pertanto per la sua dimensione sociale e situata. Le istituzioni scolastiche, da questo punto di vista, possono essere proficuamente analizzate alla luce del modello della Knowledge Building Community¹⁹. La scuola può dunque configurarsi come una tetracomunità²⁰ – di apprendimento, di discorso, di pratica e di ricerca – in cui la conoscenza dei singoli docenti acquista rilevanza per l'organizzazione in modo tale che le innovazioni possano sedimentarsi e la qualità del servizio incrementare²¹.

2. I processi organizzativi: due dinamiche formative nelle comunità di pratica

Si possono individuare alcuni processi attraverso i quali queste articolazioni possono strutturarsi in veri e propri gruppi di lavoro: incidere su questi processi consente il passaggio da legami di semplice coesione e interazione tra i docenti a legami di interdipendenza e integrazione²². Le dinamiche attraverso le quali nelle comunità di pratiche si capitalizza il sapere tacito dei docenti sono due: la narrazione e la riflessione²³. Le conversazioni professionali tra insegnanti costituiscono un dispositivo indispensabile affinché la loro conoscenza tacita possa divenire

¹⁷ F. Butera, *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo*, in «Studi Organizzativi», 2 (1999), pp. 99-130.

¹⁸ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*, p. 50.

¹⁹ M. Scardamalia, C. Bereiter, *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-118; S. Cacciamani, R. Messina, *Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 32-54; S. Cucchiara, R. Wegerif, *Knowledge Building: i principi teorici*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 55-71.

²⁰ Prendo in prestito l'espressione da M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

²¹ Molta letteratura sul management scolastico ha insistito nel concepire la scuola come una comunità; si vedano per esempio T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2000; T.J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002, pp. 181-270.

²² R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomprojet, Ferrara 2005, pp. 16-19; si veda anche G.P. Quaglino, C.G. Cortese, *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Editore, Torino 2003.

²³ L. Mortari, *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.

patrimonio condiviso²⁴. Il fatto che la pratica educativa sia un'esperienza e il racconto sia il modo appropriato per renderne conto giustifica la tendenza dei docenti a ricorrere alla narrazione²⁵. La narrazione svolge la duplice funzione di "organizzare l'esperienza" e di contribuire alla costruzione e negoziazione di significati²⁶: in questi termini riveste un ruolo determinante sia nella pratica sia nella definizione dell'identità dell'insegnante. Attraverso pratiche di formalizzazione il racconto diviene utile per gli altri docenti e diventa elemento della memoria collettiva del gruppo. Le «storie di guerra» raccontate dai docenti costituiscono mezzi di condivisione e di costruzione sociale della conoscenza all'interno della comunità scolastica, andando a costituire un repertorio condiviso di conoscenze utile per stimolare apprendimento organizzativo²⁷.

La narrazione è però insufficiente se non è accompagnata dalla capacità critica di distaccarsi dall'io narrante e di assumere un altro punto di vista dal quale osservare l'esperienza: questo è possibile grazie al secondo dispositivo formativo, la riflessione, attraverso la quale i docenti interrogano criticamente il proprio modo di insegnare. La riflessione che si esercita sulle pratiche di insegnamento permette di descrivere le teorie che guidano la pratica stessa, di esplicitare le precomprensioni che tacitamente strutturano l'azione didattica, di riconoscere le convinzioni degli insegnanti rispetto ai problemi dell'agire educativo, di analizzare le routine che caratterizzano l'insegnamento e, infine, di apprendere dalle situazioni impreviste²⁸.

Vale la pena notare che comunità di pratiche caratterizzate da narrazione e riflessione, assumendo l'apprendimento come una forma di «partecipazione periferica legittimata»²⁹, costituiscono contesti formativi non solo per i docenti in servizio ma anche per coloro che sono nella fase dell'*induction*, di introduzione alla professione³⁰. Le conoscenze tacite, incorporate nei docenti più esperti o radicate nelle procedure e nelle

²⁴ M. Striano, *Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi*, in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 91-101; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009, pp. 90-97; L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 148-151.

²⁵ L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 50-59.

²⁶ J.S. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 48, 97.

²⁷ L'espressione «storie di guerra» è di J.E. Orr, *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 303-327. Si veda anche J.S. Brown, P. Duguid, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, cit., pp. 327-357; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, cit., pp. 105-110.

²⁸ L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., pp. 119-135.

²⁹ J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

³⁰ M. Costa, *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in «Formazione & Insegnamento», (IX), 3 (2011), pp. 53-55.

routine, le «pratiche non canoniche»³¹, possono diventare patrimonio condiviso andando così ad alimentare l'intelligenza organizzativa

3. Gli strumenti organizzativi: potenziare online le articolazioni del Collegio docenti

Alla luce della struttura e dei processi organizzativi sopra delineati e della rilevanza della costruzione collaborativa delle conoscenze e dell'esplicitazione e tesaurizzazione della dimensione tacita, al fine di sviluppare apprendimento e intelligenza organizzativa, è necessario che le scuole creino meccanismi di funzionamento organizzativo che sostengano forme di apprendimento situato. Questi meccanismi di funzionamento sono molteplici e posti a differenti livelli, dalla gestione delle risorse umane ai percorsi di carriera e ai sistemi premianti, dai sistemi comunicativi alle infrastrutture. Proprio su questa dimensione tecnologica a sostegno delle comunità di pratiche vorrei soffermarmi in questa conclusione. Tralascio, in questa sede, di soffermarmi sulle tecniche formative che si possono utilizzare per sostenere il processo di apprendimento collaborativo a distanza, supportato dagli strumenti digitali³². Rimando all'abbondante letteratura sul tema, segnalando che molte di queste tecniche sono prese a prestito da contesti formativi in presenza³³. Vorrei invece soffermarmi su un modello organizzativo misto, tra presenza e distanza, e sugli strumenti digitali che rendono possibile la collaborazione professionale online, il costituirsi e il consolidarsi di comunità di pratiche, in virtù della dimestichezza che i docenti hanno acquisito con tali strumenti nel periodo di chiusura forzata delle scuole nella primavera del 2020 e del mutato atteggiamento verso di essi.

Le spontanee modalità d'apprendimento collaborativo, dunque, possono essere facilitate mettendo a disposizione specifici supporti digitali³⁴. La narrazione e la riflessione possono essere sviluppate dalle tecnologie di rete: facendo tesoro delle migliori esperienze di questi mesi di scuola a distanza, è auspicabile valorizzare quei processi di sviluppo professionale

³¹ J.S. Brown, P. Duguid, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche"*, cit., pp. 332-334.

³² Per quanto riguarda il settore di ricerca Computer Supported Collaborative Learning, si vedano almeno P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, New York 1999; R.M. Palloff, K. Pratt, *Building Online Learning Communities: Strategies for the Virtual Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.

³³ Si vedano almeno M. Ranieri, *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005; A. Calvani, *Rete, comunità, conoscenza*, Erickson, Trento 2005; F. Pozzi, D. Persico (Eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, Information Science Reference, New York 2011; F. Pozzi, D. Persico, *Tecniche e strategie per strutturare la collaborazione in una KBC in rete*, in «Qwerty. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione», VI, 2 (2011), pp. 179-200.

³⁴ E. Wenger, N. White, J.D. Smith, *Digital Habits: Stewarding Technology for Communities*, Cpsquare, Portland 2009; G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.

continuo degli insegnanti che non si basano solo sulla formazione formale, ma su processi di apprendimento informale specificamente centrati sull'uso delle Network and Mobile Technologies³⁵. I Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari possono allora essere potenziati adottando modalità miste, in presenza e in assenza, secondo il modello dell'onlife, aggiungendo concretezza all'interazione e aiutando a sfruttare i diversi modi di “agire insieme” che sono attualmente offerti dalle tecnologie di rete³⁶. La proposta che viene in queste pagine avanzata non consiste, cioè, nel sostituire gli incontri collegiali e le loro articolazioni in gruppi di lavoro (Consigli di classe, Dipartimenti disciplinari e Commissioni) in presenza con modalità esclusivamente a distanza. Bensì vorrei suggerire, per esempio, che i lavori dei Dipartimenti disciplinari prevedano momenti di incontro in presenza e a distanza, calendarizzata mensilmente in modo alternato, affiancati da lavoro online in modalità asincrona.

Queste possibilità erano senza dubbio già presenti prima del lockdown ma, come accennato in precedenza, i mesi di scuola a distanza hanno contribuito in maniera significativa, da un lato, a sviluppare l'abitudine dei docenti ad utilizzare siffatte tecnologie (nella direzione di una competenza digitale) e, dall'altro lato, a modificare l'atteggiamento dei docenti stessi nei confronti delle tecnologie della collaborazione. Nei mesi di chiusura degli edifici scolastici, buona parte dei docenti della scuola italiana ha utilizzato e acquisito una qualche padronanza degli applicativi per svolgere lezioni online in modalità sincrona o asincrona (per esempio Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Cisco Webex), delle diverse piattaforme di condivisione dei materiali o di costruzione collaborativa di documenti, delle classi virtuali (per esempio Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Edmodo o Weschool), delle bacheche virtuali (come Padlet), dei sistemi di elaborazione condivisa di documenti (per esempio gli applicativi di Google Suite for Education o quelli offerti da Microsoft 365) e degli spazi di archiviazione virtuali (come Google Drive, OneDrive di Microsoft, Dropbox). Ma ciò che in questi mesi è significativamente cambiato è il secondo aspetto, l'atteggiamento degli insegnanti verso questi strumenti digitali: nonostante un diffuso malcontento e sensazione di stanchezza o inadeguatezza, il solo fatto di aver utilizzato tali

³⁵ G. Trentin, *Network and Mobile Technologies in Education: a Call for E-Teachers*, in G. Trentin, M. Repetto (Eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, Chandos Publishing, Oxford 2013, pp. 153-182. Sulla ricca bibliografia che negli ultimi anni è proliferata sulla formazione informale dei docenti si veda almeno il recente e orientativo contributo A. Lecat, Y. Spaltman, S. Beusaert, I. Raemdonck, E. Kyndt, *Two Decennia of Research on Teachers' Informal Learning: A Literature Review on Definitions and Measures*, in «Educational Research Review», 30 (2020).

³⁶ G. Dettori, *Supporting knowledge flow in web-based environments by means of narrative*, in G. Trentin (Eds.), *Technology and Knowledge Flows: The power of networks*, Chandos Publishing, Oxford 2011, pp. 51-66.

applicativi, aver constatato che è possibile impiegarli e ne sono capaci (stimolando senso di autoefficacia) e aver intravisto alcune potenzialità fa sì che l'atteggiamento dei docenti sia più aperto. Da questo punto di vista, questi mesi hanno permesso di maturare una capacità critica di analisi fondata sulla pratica, sulla quale bisognerebbe ritornare riflessivamente, in relazione all'utilizzo didattico e organizzativo delle tecnologie digitali della didattica a distanza e del lavoro e della collaborazione a distanza.

4. Gli strumenti per la collaborazione online

Scegliere le tecnologie che si possono utilizzare per potenziare i gruppi di lavoro, oltre a quelle già citate ampiamente diffuse nei mesi di chiusura forzata delle scuole, è un tema delicato che non può che essere oggetto di valutazioni delle singole istituzioni scolastiche o delle specifiche articolazioni collegiali. In ogni caso, un criterio guida dovrebbe orientare tale scelta: si tratta di individuare “tecnologie capacitanti”, in grado di formare e far esprimere le capacità interne dei docenti. Questi strumenti permettono di promuovere le interazioni, di favorire la composizione dei gruppi, di sostenere l'assunzione di ruoli e compiti, di supportare la collaborazione, di stimolare la riflessività e la valutazione individuale e di gruppo³⁷.

Per comodità espositive è possibile individuare due categorie di azioni indispensabili alle comunità di pratiche online e, corrispettivamente, due categorie di tecnologie necessarie per supportare questi processi: comunicazione e collaborazione. La prima può essere considerata il «catalizzatore più importante» per le comunità virtuali, l'elemento attraverso il quale si definisce l'interazione, l'impegno, il conflitto e l'allineamento tra i membri³⁸. Con la seconda faccio riferimento, in termini generali, a tutti quei servizi del cosiddetto web 2.0 che offrono l'opportunità di interconnessione tra i docenti (per esempio i blog), di condivisione degli strumenti e delle risorse (per esempio il File Sharing) e di collaborazione vera e propria (dai Wiki agli strumenti per la scrittura collaborativa)³⁹. Oltre a quelli già citati, tra i diversi Social Software del web 2.0, ossia quelle applicazioni che consentono alle persone di creare comunità online, interagendo e collaborando, può essere utile fare

³⁷ G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.

³⁸ R.A. Schwier, *Virtual Learning Communities*, in G.J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future*, Libraries Unlimited, Englewood Cliffs 1995, pp. 119-130.

³⁹ Ulteriori approfondimenti su questi e altri strumenti digitali per la condivisione, comunicazione e collaborazione on line si trovano in G.R. Mangione, F. Faiella, R.M. Palloff, *Le tecnologie nelle KBC*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 127-156.

riferimento agli strumenti di Social Tagging e Social Bookmarking e agli strumenti per le co-annotazioni e la co-navigazione. Un esempio di questi applicativi può essere diigo.com⁴⁰ che permette di prendere appunti online e condividerli con la propria comunità di pratica oppure a.nnotate.com che consente la creazione e la pubblicazione e condivisione di annotazioni, appunti, approfondimenti e spiegazioni su documenti web con gli altri docenti⁴¹. Tra gli applicativi wiki è interessante kerika.com, un wiki grafico che permette di condividere le idee, i documenti, i progetti con i propri colleghi⁴². Infine può rivelarsi oltremodo utile, per i gruppi di docenti che lavorano intorno a un progetto specifico, dalla fase di ideazione e scrittura a quella di realizzazione e rendicontazione, utilizzare uno strumento per la gestione del lavoro di gruppo come liquidplanner.com⁴³.

Senza trascurare i cosiddetti strumenti della comunicazione online di prima generazione, come per esempio il forum⁴⁴, i mesi di scuola a distanza hanno mostrato i grandi vantaggi degli strumenti e dei servizi del web 2.0, che consentono l'interconnessione, la condivisione e la collaborazione. Sembra che questi ultimi contribuiscano in modo più significativo a costruire e consolidare comunità di professionisti che condividono un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco⁴⁵. Questi strumenti hanno inoltre il merito di far emergere la dimensione tacita della conoscenza dei singoli docenti,

⁴⁰ T. Im, V. Dennen, *Building a Collaborative Knowledge Base in Diigo: How Links, Tags, and Comments Support Learning*, in T. Bastiaens, G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas 2013, pp. 794-797; L.L. Barnes, *Social Bookmarking Sites: A Review*, in «Collaborative Librarianship», (III), 3 (2011), pp. 180-182.

⁴¹ Per l'utilizzo di questi applicativi di annotazione condivisa, seppur in altri ambito, si veda R. Doumat, E. Egyed-Zsigmond, J. Pinon, *A web 2.0 archive to access, annotate and retrieve manuscripts*, in «Multimedia Tools and Applications», 64 (2013), pp. 97-117.

⁴² A. Rivera, S. Candela, C.R. Garcia (2010), *WikiDIS: A case of collaborative content management system for educative community*, in IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid, pp. 601-610; G.R. Mangione, F. Faiella, R.M. Palloff, *Le tecnologie nelle KBC*, cit.

⁴³ Per una comparazione dei diversi strumenti di gestione condivisa di progetti si vedano almeno H. Cicibas, O. Unal, K.A. Demir, *A Comparison of Project Management Software Tools (PMST)*, in H.R. Arabnia, H. Reza, L. Deligiannidis, J.J. Cuadrado-Gallego, V. Schmidt, A.M.G. Solo (Eds.), *Proceedings of the 2010 International Conference on Software Engineering Research and Practice*, CSREA Press, Las Vegas 2010, pp. 560-565 e R.Q. Gonçalves, C.G. Von Wangenheim, *How to teach the usage of project management tools in computer courses: a systematic literature review*, in *Proceedings of the 27th International Conference on Software Engineering and Knowledge Engineering*, Pittsburgh 2015, pp. 36-41.

⁴⁴ M. Miasi, D. Cesareni, M. Lakkala, *Il forum come strumento di costruzione della conoscenza*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 157-178.

⁴⁵ Sulla collaborazione in rete si veda almeno A. Calvani, *Rete, comunità, conoscenza*, cit.; P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Erickson, Trento 2003; S. Cacciamani, *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», (XLVIII), 283 (2001), pp. 84-97; M.B. Ligorio, *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Garamond, Roma 2002.

rendendola esplicita e in questo modo permettendone la tesaurizzazione da parte dell'organizzazione scolastica⁴⁶.

Le tecnologie digitali accennate sostengono le comunità intesa come quelle strutture sociali che facilitano la condivisione di conoscenza attraverso l'interazione e sviluppano la pratica, ossia la conoscenza specifica che viene generata dal gruppo dei docenti attraverso la negoziazione dei significati che i singoli attribuiscono alle attività che svolgono. Per fare un solo esempio, la condivisione di repertori di azione, che può essere realizzata in modalità sincrona in incontri online o in modalità asincrona con l'ausilio di bacheche virtuali o di sistemi di elaborazione collaborativa di documenti, potenzia le comunità di pratiche che si sviluppano negli incontri in presenza e consente di tesaurizzare le buone pratiche dei singoli docenti facendole divenire patrimonio della comunità. Condividere in una bacheca online o su un drive le proprie attività didattiche chiama in causa quel decisivo processo attraverso il quale “diamo forma alla nostra esperienza producendo oggetti che congelano questa esperienza in un'entità materiale”, la reificazione⁴⁷.

Se sono innegabili i vantaggi dal punto di vista del potenziamento delle comunità di pratiche presenti nelle scuole⁴⁸, questi mesi di lockdown forzato hanno evidenziato anche dei rischi. Tralasciando quelli cognitivi e psicologici⁴⁹, vorrei accennare solamente ad una criticità emersa in questi mesi di lockdown che riguarda la quotidianità delle pratiche del lavoro dei docenti e che costituisce una nuova sfida per il lavoro docente. Dal punto di vista individuale, laddove il lavoro del docente, in particolare quello organizzativo e di supporto, diventa il frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva, emerge in tutta la sua complessità e le sue contraddizioni il tema della conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. Il venir meno di una netta distinzione, di spazi e di tempi, tra casa e scuola costituisce pertanto una sfida professionale a cui i docenti nell'epoca post-Covid-19 non possono sottrarsi.

Bibliografia

⁴⁶ Sulla conoscenza tacita si veda almeno i fondativi M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979; I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.

⁴⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 72.

⁴⁸ M. Pieri, M. Repetto, *Comunità di pratica e formazione degli insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», (XI), 20 (2018), pp. 63-73; E.A. Beckmann, *Forums, Fellowship and Wicked Problems in Teaching*, in J. McDonald, A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice*, Springer, Singapore 2017, pp. 545-565.

⁴⁹ R.M. Palloff, K. Pratt, *Building Online Learning Communities*, cit., pp. 53-56.

- Alessandrini G., *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 34-47.
- Alessandrini G., *Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 219-227.
- Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo, Teoria, metodi e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Barnes L.L., *Social Bookmarking Sites: A Review*, in «Collaborative Librarianship», (III), 3 (2011), pp. 180-182.
- Beckmann E.A., *Forums, Fellowship and Wicked Problems in Teaching*, in J. McDonald, A. Cater-Steel (Eds.), *Communities of Practice*, Springer, Singapore 2017, pp. 545-565.
- Brown J.S., Duguid P., *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 327-357.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruschi B., Perissinotto A., *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020.
- Butera F. (a cura di), *Il Libro Verde della Pubblica Istruzione*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Butera F., *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Butera F., *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo*, in «Studi Organizzativi», 2 (1999), pp. 99-130.
- Butera F., *Una scuola eccellente nell'"economia della conoscenza"*, in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nuziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, pp. 17-34.
- Cacciamani S., *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*, in «Orientamenti Pedagogici», (XLVIII), 283 (2001), pp. 84-97.
- Cacciamani S., Messina R., *Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 32-54.
- Calvani A., *Rete, comunità, conoscenza*, Erickson, Trento 2005.
- Castoldi M., *Comunità di pratiche: un'esperienza dal Trentino*, in «Dirigenti Scuola», 32 (2012), pp. 169-181.
- Chiosso G., *Autonomia scolastica e miglioramento nelle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità della scuola*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 19-34.
- Cicibas H., Unal O., Demir K.A., *A Comparison of Project Management Software Tools (PMST)*, in H.R. Arabnia, H. Reza, L. Deligiannidis, J.J. Cuadrado-Gallego, V. Schmidt, A.M.G. Solo (Eds.), *Proceedings of the 2010 International*

- Conference on Software Engineering Research and Practice, CSREA Press, Las Vegas 2010, pp. 560-565.
- Costa M., *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in «Formazione & Insegnamento», (IX), 3 (2011), pp. 53-55.
- Cucchiara S., Wegerif R., *Knowledge Building: i principi teorici*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 55-71.
- Dettori G., *Supporting knowledge flow in web-based environments by means of narrative*, in G. Trentin (Eds.), *Technology and Knowledge Flows: The power of networks*, Chandos Publishing, Oxford 2011, pp. 51-66.
- Di Nubila R.D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomproject, Ferrara 2005.
- Dillenbourg P. (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, New York 1999.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009.
- Floridi L. (Eds.), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.
- Fumarco G., *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Gonçalves R.Q., Von Wangenheim C.G., *How to teach the usage of project management tools in computer courses: a systematic literature review*, in *Proceedings of the 27th International Conference on Software Engineering and Knowledge Engineering*, Pittsburgh 2015, pp. 36-41.
- Hollnagel E., Nemeth C.P., Dekker S. (Eds.), *Resilience Engineering Perspectives, Volume 1: Remaining Sensitive to the Possibility of Failure*, Ashgate, Aldershot 2008.
- Hopkins D. et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», (XXV), 2 (2014), pp. 257-281.
- Im T., Dennen V., *Building a Collaborative Knowledge Base in Diigo: How Links, Tags, and Comments Support Learning*, in T. Bastiaens, G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas 2013, pp. 794-797.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
- Lecat A., Spaltman Y., Beusaert S., Raemdonck I., Kyndt E., *Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures*, in «Educational Research Review», 30 (2020).
- Ligorio M.B., *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Garamond, Roma 2002.
- Mangione G.R., Faiella F., Palloff R.M., *Le tecnologie nelle KBC*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 127-156.
- Meyer A.D., *How ideologies supplant formal structures and shape responses to environments*, in «Journal of management studies», 19 (1982), pp. 45-61.

- Miasi M., Cesareni D., Lakkala M., *Il forum come strumento di costruzione della conoscenza*, in «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», (VI), 2 (2011), pp. 157-178.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.
- Orr J.E., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, pp. 303-327.
- Palloff R.M., Pratt K., *Building Online Learning Communities: Strategies for the Virtual Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Pieri M., Repetto M., *Comunità di pratica e formazione degli insegnanti*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», (XI), 20 (2018), pp. 63-73.
- Pignalberi C., *La comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità*, in «Studium Educationis», (XIII), 3 (2012), pp. 59-76.
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.
- Pozzi F., Persico D. (Eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, Information Science Reference, New York 2011.
- Pozzi F., Persico D., *Tecniche e strategie per strutturare la collaborazione in una KBC in rete*, in «Qwerty. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione», VI, 2 (2011), pp. 179-200.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- Quaglino G.P., Cortese C.G., *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Editore, Torino 2003.
- Ranieri M., *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005.
- Rivera A., Candela S., García C.R. (2010), *WikiDIS: A case of collaborative content management system for educative community*, in IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid, pp. 601-610.
- Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Erickson, Trento 2003.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005.
- Romei P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- Scardamalia M., Bereiter C., *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-118.
- Schwier R.A., *Virtual Learning Communities*, in G.J. Anglin (Ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future*, Libraries Unlimited, Englewood Cliffs 1995, pp. 119-130.

- Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2000.
- Sergiovanni T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- Staw B.M., Sandelands L.E., Dutton J.E., *Threat Rigidity Effects in Organizational Behavior: A Multilevel Analysis*, in «Administrative Science Quarterly», 26 (1981), pp. 501-524.
- Striano M., *Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi*, in L. Fabbri, M. Striano, C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 67-101.
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Trentin G., *Network and mobile technologies in education: a call for e-teachers*, in G. Trentin, M. Repetto (Eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*, Chandos Publishing, Oxford 2013, pp. 153-182.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.
- Wenger E., White N., Smith J.D., *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*, Cpsquare, Portland 2009.
- Zan S., *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*, Carocci, Roma 2011.
- Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, E. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.

Riccardo M. Colangelo*

Un kairós per la cittadinanza digitale

Parole chiave: Cittadinanza; cittadinanza digitale; educazione; scuola; amministrazione digitale

Il 5 settembre 2019 è entrata in vigore la legge 20 agosto 2019, n. 92, recante “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”. All'art. 5, si prevede espressamente, nell'ambito del nuovo insegnamento trasversale, anche l'educazione alla cittadinanza digitale, che contempla varie abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità e continuità nell'ambito della carriera dello studente. Tra di esse si riscontrano non solo le competenze di lettura critica dei media, ma anche numerose questioni di singolare rilevanza informatico-giuridica, che meritano adeguati approfondimenti.

L'opportuna formazione dei docenti in vista dell'introduzione dell'insegnamento di educazione civica, concernente anche utili competenze informatico-giuridiche, è stata rallentata dalla difficile situazione correlata alla pandemia, vissuta dalle istituzioni scolastiche non solo nell'a.s. 2019/2020, ma anche in occasione dell'avvio del successivo. D'altra parte, l'esperienza di didattica a distanza degli scorsi mesi e la previsione della didattica digitale integrata possono costituire una occasione propizia per approfondire – in ambito scolastico e, in particolare, nella formazione del corpo docente – importanti questioni legate al diritto e all'informatica.

Keywords: Citizenship; digital citizenship; education; school; e-government

The Law 20 August 2019, n. 92, concerning “Introduction of school teaching of civic education”, came into effect on September 2019. In Article 5, digital citizenship education is explicitly provided as a part of the new transversal teaching: it includes various essential digital skills and knowledge, to be developed gradually and continuously within the student's career. Among them, we find not only skills of critical reading, but also many legal informatics issues, which deserve appropriate insight. In connection with the introduction of civic education teaching, starting from school year 2020/2021, teachers should be trained, also providing them with legal informatics skills.

L'ultimo “capitolo” dell'ormai lunga storia dell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole italiane¹, le cui origini possono essere ricondotte al DPR 13 giugno 1958, n. 585, recante “Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica”, è costituito dalla nota legge 20 agosto 2019, n. 92,

* Docente di Informatica giuridica, Università di Pavia.

¹ Si veda in proposito quanto efficacemente riassunto nel paragrafo “Il quadro storico-normativo” del dossier n. 39 – “Elementi per la valutazione degli aspetti di legittimità costituzionale”, redatto dal Servizio studi della Camera dei deputati il 18 aprile 2019 e consultabile all'URL: <https://documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/Costo39.Pdf> (consultato in data 19 ottobre 2020).

La dottrina ha mostrato un costante interesse circa le alterne vicende dell'insegnamento dell'educazione civica: si rimanda, *ex multis*, a quanto argomentato da Panizza (2019), Marsocci (2019), Nebiolo (2012), Piazza & Vedova (2010).

recante “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”.

È un vero e proprio insegnamento trasversale quello istituito dall'art. 2, comma 1, della legge 92/2019, “a decorrere dal 1° settembre del primo anno scolastico successivo all'entrata in vigore della presente legge, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione”.

Al comma 3 del medesimo articolo, inoltre, si dispone come il monte ore annuo per tale insegnamento non possa essere inferiore a 33 ore e che queste debbano “svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti”.

Un rapido sguardo alle tematiche di riferimento permette di notare come esse spazino dalla Costituzione, all'educazione alla cittadinanza digitale² e ad elementi fondamentali di diritto³; inoltre, in gran parte, non possono prescindere da solide, seppur basilari, competenze giuridiche.

Tale considerazione preliminare, relativa all'opportuna formazione dei docenti in vista dell'introduzione dell'insegnamento trasversale di educazione civica, può essere ritenuta *a fortiori* valida in relazione alle competenze di cittadinanza digitale, di cui all'art. 5 della legge 92, che, come sarà maggiormente chiaro nel prosieguo, includono competenze informatico-giuridiche dalla singolare rilevanza e dalla concreta utilità anche nello specifico contesto emergenziale che stiamo vivendo.

Alla formazione dei docenti è dedicato l'art. 6 della legge 92, ove si dispone che una quota delle risorse di cui alla legge 107/2015 (di ammontare pari a 4 milioni di euro annui) venga destinata, a partire dal 2020, “alla formazione dei docenti sulle tematiche afferenti all'insegnamento trasversale dell'educazione civica”⁴.

² Tali profili sono già da tempo al centro dell'attenzione della letteratura, come emerge, tra gli altri, dai contributi di Rivoltella (2013) e Ottaviano & Rivoltella (1998).

³ Si riporta per immediatezza l'elencazione di cui all'art. 3, comma 1, l. 92/2019:

“a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;

b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;

c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;

d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;

e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;

f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;

g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;

h) formazione di base in materia di protezione civile”.

⁴ Art. 6 (“Formazione dei docenti”):

“1. Nell'ambito delle risorse di cui all'articolo 1, comma 125, della legge 13 luglio 2015, n. 107, una quota parte pari a 4 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2020 è destinata alla formazione dei docenti sulle tematiche afferenti all'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Il Piano nazionale della formazione dei docenti, di cui all'articolo 1, comma 124, della legge 13 luglio 2015, n. 107, è aggiornato al fine di comprendere le attività di cui al primo periodo.

2. Al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse e di armonizzare gli adempimenti relativi alla formazione dei docenti di cui al comma 1, le istituzioni scolastiche effettuano una ricognizione dei loro bisogni formativi e possono promuovere accordi di rete nonché, in conformità al principio di sussidiarietà orizzontale, specifici accordi in ambito territoriale”.

In argomento, è opportuno notare quanto specificato nella relazione tecnica acquisita al Senato e di cui è stata data comunicazione nella seduta n. 186 del 24 luglio 2019. In merito al citato art. 6, infatti, si sottolinea come: “la predetta formazione riguarderà il docente coordinatore individuato in ciascuna classe attiva nelle scuole del primo e del secondo ciclo. Complessivamente, si tratta di 328.035 docenti. La somma disponibile corrisponde a circa 12 euro per docente, si ritiene pertanto più che sufficiente per la predisposizione e diffusione di materiali informativi e di lezioni on-line”⁵.

Tale precisazione pone in luce come l’investimento per le attività formative in materia, prodromiche alla ottimale attivazione e gestione dell’insegnamento trasversale, sia alquanto ridotto, nonché limitato alla mera messa a disposizione di materiali informativi e di lezioni erogate telematicamente.

Considerata, inoltre, la limitazione ai soli coordinatori del novero dei beneficiari delle attività formative per i docenti espressamente considerati, vengono esclusi – sempre in riferimento a quanto emerge dalla relazione tecnica in commento – gli altri docenti comunque attivamente coinvolti nel “nuovo” insegnamento dell’educazione civica, che – a differenza di quanto è lecito aspettarsi per i coordinatori, quantomeno nella scuola secondaria di secondo grado⁶ – ben potrebbero non possedere significative competenze in materia.

Anche nel decreto n. 35 del 22 giugno 2020⁷, mediante il quale il Ministro dell’Istruzione ha adottato le Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, sono state considerate le attività formative a beneficio dei docenti, seppur con una espressa clausola di invarianza

⁵ Così emerge dal testo della relazione tecnica acquisita dal Senato, consultabile on line all’URL: http://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/019/501/A.S._1264_-_RT_24_07_2019.pdf (consultato in data 19 ottobre 2020).

⁶ Il disposto dell’art. 2, comma 5, legge 92/2019, non richiede tuttavia espressamente dei prerequisiti necessari, né delle competenze specifiche in materia: “Per ciascuna classe è individuato, tra i docenti a cui è affidato l’insegnamento dell’educazione civica, un docente con compiti di coordinamento”. Il precedente comma 4, invero, dispone l’affidamento “in contitolarità” nell’ambito del c.d. primo ciclo; di converso, nelle sole istituzioni scolastiche del secondo ciclo, l’affidamento di tale insegnamento trasversale compete “ai docenti abilitati all’insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell’ambito dell’organico dell’autonomia”.

Le Linee guida ministeriali, inoltre, dispongono che, “qualora il docente abilitato nelle discipline giuridico-economiche sia contitolare nel Consiglio di Classe, negli istituti superiori nel cui curriculum siano presenti gli insegnamenti dell’area giuridico-economica, gli sarà affidato l’insegnamento di educazione civica, di cui curerà il coordinamento”. Nel caso in cui tale docente fosse presente nell’organico dell’autonomia, pur senza essere “contitolare del Consiglio di Classe, egli potrà assumere il coordinamento della disciplina per una o più classi, fatta salva la necessità che in esse si crei uno spazio settimanale in cui, anche in compresenza con altri docenti, possa procedere alla didattica dell’educazione civica all’interno della quota oraria settimanale, o all’interno della quota di autonomia eventualmente attivata, nelle modalità approvate dal Collegio dei docenti”.

⁷ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSP1.pdf (consultato in data 19 ottobre 2020).

finanziaria⁸. In particolare, l'art. 4 delle Linee guida in analisi, che costituiscono l'allegato A al decreto ministeriale appena indicato, risulta rubricato "Misure di formazione, di accompagnamento e monitoraggio" e dispone un necessario monitoraggio del nuovo insegnamento, finalizzato ad una futura integrazione delle Linee guida. Per quanto più direttamente interessa in questa sede, tuttavia, il comma 1 di tale articolo prevede la predisposizione, da parte del competente Ministero, di "specifiche azioni formative e misure di accompagnamento e supporto destinate ai dirigenti scolastici e ai docenti delle istituzioni scolastiche".

In concreto, tale decreto estivo si colloca sul finire del lasso temporale di circa un anno – intercorrente tra l'entrata in vigore della legge 92 e l'avvio dell'anno scolastico 2020/2021 – che di fatto avrebbe potuto costituire un periodo prezioso a disposizione dei soggetti coinvolti non solo al fine di pianificare tale nuovo insegnamento, ma anche – e soprattutto – di procedere ad una adeguata formazione dei docenti.

Il perseguimento di questi ultimi obiettivi è stato concretamente rallentato o comunque reso difficoltoso a causa della pandemia in atto che, pur agevolando il potenziale ricorso alla formazione a distanza, ha in concreto precluso molte attività formative, soprattutto in presenza ed in parte addirittura già programmate.

Nonostante la situazione contingente – e, anzi, ponendo la stessa in debita considerazione – le numerose e varie incombenze quotidiane che il mondo della scuola è chiamato ad affrontare in questo periodo emergenziale non possono far passare in secondo piano come l'insegnamento dell'educazione civica – e, in particolare, della educazione alla cittadinanza digitale – possa rivestire un ruolo primario anche nell'ambito della didattica digitale integrata o, comunque, erogata telematicamente dalle scuole di ogni ordine e grado.

Ciò emerge *in primis* dalle Linee guida sopra menzionate e che, in riferimento all'art. 7 della legge 92, specificano "la necessità che le istituzioni scolastiche rafforzino la collaborazione con le famiglie al fine di promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità ed estendendolo alla scuola primaria".

E l'attualità di tali competenze, ascrivibili all'educazione alla cittadinanza digitale, emerge ancor più chiaramente considerando anche un riferimento ad altre Linee guida, più recenti e relative alla didattica digitale

⁸ L'art. 6 del decreto in analisi dispone quanto segue: "Il presente decreto è attuato nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e comunque senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica".

integrata⁹: in esse si invitano le istituzioni scolastiche a considerare “le implicazioni etiche poste dall’uso delle nuove tecnologie e della rete”, integrando di conseguenza “il Regolamento d’Istituto con specifiche disposizioni in merito alle norme di comportamento da tenere durante i collegamenti da parte di tutte le componenti della comunità scolastica relativamente al rispetto dell’altro, alla condivisione di documenti e alla tutela dei dati personali e alle particolari categorie di dati (ex. dati sensibili)”.

Sempre le Linee guida in materia di didattica digitale integrata, inoltre, prevedono l’opportunità “che ciascuna scuola predisponga, all’interno del Piano della formazione del personale, attività che sappiano rispondere alle specifiche esigenze formative” ricollegabili alla didattica digitale integrata, tra le quali non troviamo solamente competenze informatiche intese in senso stretto¹⁰, bensì anche riferimenti alla privacy¹¹.

Ciò non può che richiamare quanto indicato dall’art. 5 della legge 92, che, al comma 2, tra le “abilità e conoscenze digitali essenziali, da sviluppare con gradualità” annovera non solo la capacità di “interagire attraverso varie tecnologie digitali”, ma anche la conoscenza delle “norme comportamentali da osservare nell’ambito dell’utilizzo delle tecnologie digitali e dell’interazione in ambienti digitali” e di quanto necessario per “gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi”, rispettando anche “i dati e le identità altrui”. Inoltre, le abilità digitali essenziali riguardano anche la conoscenza delle “politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all’uso dei dati personali” e la navigazione consapevole in Rete, che ovviamente non può prescindere da riferimenti giuridici¹².

⁹ Si tratta delle Linee guida adottate dal Ministro dell’Istruzione con decreto n. 89 del 7 agosto 2020 e consultabili all’URL: www.miur.gov.it/fdocuments%2F20182%2F0%2FALL.%2BA%2B_%2BLinee_Guida_DDI_.pdf (consultato in data 19 ottobre 2020).

¹⁰ Tra le quali è meritevole di menzione il richiamo a DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), in merito al quale si rinvia a quanto pubblicato all’URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (consultato in data 19 ottobre 2020).

¹¹ Questi ultimi sono da considerarsi principalmente relativi al regolamento UE 2016/679 (regolamento generale sulla protezione dei dati, meglio noto con l’acronimo GDPR).

¹² Di seguito l’elencazione completa ex art. 5 legge 92/2019:

“a) analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l’affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
b) interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
c) informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l’utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali;
d) conoscere le norme comportamentali da osservare nell’ambito dell’utilizzo delle tecnologie digitali e dell’interazione in ambienti digitali, adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali;
e) creare e gestire l’identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;

Inoltre, il riferimento al fenomeno complesso del *cyberbullismo*, riportato in chiusura del comma in analisi, non può non riportare alla mente il disposto dell'art. 4, comma 5 della legge 29 maggio 2017, n. 71 (recante "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del *cyberbullismo*")¹³, ove si prevede espressamente, tra l'altro, che, per quanto concerne le attività educative e di prevenzione rivolte agli studenti, "le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nell'ambito della propria autonomia e nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente, promuovono l'educazione all'uso consapevole della rete internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche, quale elemento trasversale alle diverse discipline curriculari, anche mediante la realizzazione di apposite attività progettuali aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione".

Il legislatore, in questo caso, auspica attività non aventi meramente ad oggetto il fenomeno complesso del *cyberbullismo*, ma che inoltre – promuovendo concrete competenze di cittadinanza digitale, di particolare interesse per il giurista informatico – responsabilizzino gli studenti, accrescendone la consapevolezza in relazione ai principali aspetti giuridici ricollegabili alla navigazione in Rete.

Tali considerazioni si pongono altresì in continuità, ad esempio, con quanto previsto dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (raccomandazione 2006/962/CE)¹⁴, ove si sottolinea che "le persone dovrebbero [...] rendersi conto [...] dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI [Tecnologie della Società dell'Informazione]".

In argomento, è interessante notare come le Linee guida ministeriali sull'educazione civica vadano a considerare lucidamente l'opportunità di anticipare il più possibile, con la debita gradualità, l'acquisizione di competenze in materia, laddove prevedono che "il costante approccio concreto, attivo e operativo all'apprendimento potrà essere finalizzato anche alla inizializzazione virtuosa ai dispositivi tecnologici, rispetto ai quali gli insegnanti potranno richiamare i comportamenti positivi e i rischi

f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;

g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al *cyberbullismo*".

¹³ Si veda in proposito quanto argomentato in Colangelo 2017.

¹⁴ Consultabile all'URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultato in data 19 ottobre 2020).

connessi all'utilizzo, con l'opportuna progressione in ragione dell'età e dell'esperienza".

In merito al principio di trasversalità, consacrato nelle Linee guida sull'educazione civica "in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari", è necessario ricordare – come emerge dal Rapporto giovani 2020 – che "il tradizionale set di competenze di base non risulta più sufficiente, poiché le conoscenze e abilità rilevanti riguardano non soltanto il *know-how* adeguato alle tecnologie digitali, ma anche le cosiddette competenze trasversali"¹⁵.

Risulta inoltre possibile riscontrare delle interessanti analogie con alcune caratteristiche proprie dell'insegnamento dell'Informatica giuridica, materia di confine costantemente alimentata dall'approccio interdisciplinare.

Ed è interessante notare come sia proprio il d.lgs. 82/2005 – recante "Codice dell'Amministrazione Digitale"¹⁶ (CAD) e tra le fonti principali in materia di Informatica giuridica – a sancire, in una sezione denominata "Carta della cittadinanza digitale", il diritto all'uso delle tecnologie nei rapporti tra cittadino e Pubblica Amministrazione. Inoltre, nel successivo art. 8, relativo all'alfabetizzazione informatica dei cittadini, si stabilisce espressamente anche che "lo Stato e i soggetti di cui all'articolo 2, comma 2, promuovono iniziative volte a favorire la diffusione della cultura digitale tra i cittadini con particolare riguardo ai minori e alle categorie a rischio di esclusione, anche al fine di favorire lo sviluppo di competenze di informatica giuridica".

Pertanto, l'apporto formativo che il giurista informatico può garantire nell'ambito delle attuali esigenze formative per i docenti risulta significativo, considerate le potenziali ricadute positive in merito all'arricchimento contenutistico e metodologico delle lezioni di Educazione civica, segnatamente nella trattazione degli argomenti afferenti all'educazione alla cittadinanza digitale.

Una formazione di qualità, anche in relazione a competenze informatico-giuridiche, non contribuirà quindi solamente a rendere gli studenti dei cittadini più consapevoli, ma anche a sviluppare abilità utili ed imprescindibili – nel breve periodo – per una ottimale fruizione dell'attività didattica erogata a distanza.

L'esperienza di didattica a distanza degli scorsi mesi e l'attuale previsione della didattica digitale integrata possono costituire, pertanto, una

¹⁵ Così Manzo & Pais 2020, p. 69

¹⁶ Vari profili dell'amministrazione digitale sono stati approfonditi, tra gli altri, da Faini (2019), Masucci (2019), Carotti (2017), Timo (2016), Ferla (2012).

occasione propizia per approfondire – in ambito scolastico e, in particolare, nella formazione del corpo docente – importanti questioni legate al diritto e all’informatica.

Bibliografia

- Carotti B., *L'amministrazione digitale: le sfide culturali e politiche del nuovo Codice*, in “Giornale di diritto amministrativo”, 1, 2017, pp. 7-18.
- Colangelo Riccardo M., *La legge sul cyberbullismo. Considerazioni informatico-giuridiche e comparatistiche*, in “Informatica e diritto”, 1-2, 2017, pp. 397-418.
- Faini F., *Il volto dell'amministrazione digitale nel quadro della rinnovata fisionomia dei diritti in rete*, in “Il Diritto dell'informazione e dell'informatica”, 4-5, 2019, pp. 1099-1120.
- Ferla V., *I cittadini come risorsa per la trasparenza*, in “Risorse umane nella pubblica amministrazione”, 4-5, 2012, pp. 35-51.
- Manzo C., Pais I., *Nuove tecnologie, nuove competenze, nuovi modi di lavorare*, in “Istituto Giuseppe Toniolo” (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 67-86.
- Marsocci P., *Che cosa è la Costituzione per la scuola italiana: contributo al dibattito sul suo insegnamento nel sistema dell'istruzione*, in “Lo Stato”, 12, 2019, pp. 281-302.
- Masucci A., *Digitalizzazione dell'amministrazione e servizi pubblici “on line”. Lineamenti del disegno normativo*, in “Diritto Pubblico”, 1, 2019, pp. 117-151.
- Nebiolo R., *Quale scuola per quale educazione? Domande e utopie per una scuola democratica*, in “Minorigiustizia”, 3, 2012, pp. 239-247.
- Ottaviano C., Rivoltella P. Cesare, *La costruzione della cittadinanza in una società globalizzata. La sfida della media education*, in “Vita e Pensiero”, 5, 1998, pp. 15-18.
- Panizza S., *La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze*, in “Diritti fondamentali”, 2, 2019.
- Piazza S., Vedova R. Paolo, *L'insegnamento di "cittadinanza e Costituzione" tra nodi teorici e ambiguità attuative*, in “Nuova rassegna di legislazione, dottrina e giurisprudenza”, 6, 2010, pp. 621-649.
- Rivoltella P. Cesare, *Educare (al)la cittadinanza digitale*, in “Rivista di Scienze dell'educazione”, 2, 2013, pp. 214-224.
- Servizio studi della Camera dei deputati, *Dossier n. 39. Elementi per la valutazione degli aspetti di legittimità costituzionale*, 2019.
- Timo M., *Cittadinanza amministrativa e democrazia partecipativa*, in “Osservatorio costituzionale”, 3, 2016, pp. 10

Normativa

Regolamento UE 27 aprile 2016, n. 679
Raccomandazione CE 18 dicembre 2006 n. 962
Legge 20 agosto 2019, n. 92
Legge 29 maggio 2017, n. 71
D.lgs. 7 marzo 2005, n. 82
D.m. 7 agosto 2020 n. 89
D.m. 22 giugno 2020 n. 35

Giorgio Crescenza*

Dopo le riforme del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? Suggestioni e illusioni di un lockdown**Parole chiave:** Scuola; Didattica a distanza; Diseguaglianze; Tecnologie; Relazione educativa

La pandemia ha aperto diversi interrogativi sul fare scuola. Primo fra tutti l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento. Gli strumenti di comunicazione a distanza si rivelano un mezzo molto potente, non soltanto per mantenere il contatto con gli alunni e le loro famiglie, ma per consentire alla scuola di navigare in uno scenario pieno di incognite. Conoscere e utilizzare nuovi strumenti di insegnamento, può rappresentare un arricchimento sia per gli studenti che per i docenti, ma solo se si ha ben chiaro che essi sono un mezzo e non un fine. Dopo le grandi riforme e le innovazioni pedagogiche del Novecento, siamo di fronte a una nuova grande svolta? L'articolo riflette su alcuni aspetti metodologici, di contenuto e di legittimità del fare scuola ai tempi del Coronavirus. La modalità di didattica a distanza è oggi lo strumento principale non tanto per una "scuola a distanza" quanto per una scuola in emergenza, che si pone l'obiettivo di mantenere forti i rapporti e la comunicazione.

Keywords: School; Distance education; Inequalities; Technologies; Educational relationships

The pandemic has raised several questions about teaching. First of all, the use of new technologies and different teaching methods. Distance communication tools prove a very powerful means, not only to keep in contact with pupils and their families, but to allow the school to face a scenario full of uncertainties. Knowing and using new teaching tools can be an enrichment for both students and teachers, but only if it is clear that they are a means and not an end. After the great reforms and the twentieth-century pedagogical innovations, are we facing a new great turning point? The article considers some aspects about methodology, content and legitimacy of teaching in the time of Coronavirus. Today the distance education method is the main tool not so much for a "distance learning" as for an emergency learning which aims to keep strong relationship and communication.

Introduzione

È da molti anni, forse qualche decennio, che la scuola non è più una priorità nell'agenda politica¹, nonostante i grandi annunci che si avvicendano ad ogni cambio di maggioranza. Un fatto che si è manifestato anche durante questa pandemia, che ha colto il settore particolarmente impreparato, sia sul piano di dotazioni tecnologiche sia su quello prettamente didattico e ha rivelato che la didattica a distanza è

* Docente nella scuola secondaria di II grado e dottorando presso Universidad de Alicante & Università degli Studi di Roma Tre.

¹ F. Pruneri, *La scuola elementare*, in F. De Giorgi - A. Gaudio - F. Pruneri (edd.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal risorgimento al XXI secolo*, Morcelliana, Brescia 2019, p. 175.

meno inclusiva è più classista di quella in presenza: essa non riduce le differenze sociali ma le amplifica. Infatti, l'esperienza di questi mesi trabocca di storie di studenti che non sono riusciti a stare al passo per diverse motivazioni (scarsa connessione, mancanza di un supporto informatico etc.) e quindi che si sono dispersi. Si tratta dei ragazzi che provengono dai ceti sociali meno abbienti, quelli che tanto amava don Lorenzo Milani, che rischiano di disperdersi. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola! Ma è simile a «un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile».

La didattica a distanza ha indubbiamente dei vantaggi e le va reso merito di averci permesso di salvare l'anno scolastico. Occorre però non farsi sedurre eccessivamente da essa e pensare che possa essere una scorciatoia per risolvere problemi sedimentati da decenni o che possa agevolmente sostituire la didattica in presenza. L'esperienza di questi mesi ha mostrato che la didattica a distanza può essere compatibile con contenuti e attività legati a contenuti disciplinari, per così dire, di base o generali; la didattica in presenza è senza dubbio imprescindibile per attività, più specialistiche, di carattere monografico e di natura laboratoriale. E ha mostrato anche che la didattica a distanza è più digeribile per studenti già "formati" e con un metodo ormai consolidato, mentre la didattica in presenza non ha alternative nelle fasi iniziali del percorso formativo, quando insegnamento e apprendimento hanno anche una componente fisica e empatica.

Tuttavia, nel Paese la lezione di don Milani ha lasciato il segno², infatti la Scuola tutta ha mostrato grande generosità. Nelle settimane di lockdown la scuola si è retta solo sull'impegno e la dedizione degli insegnanti e sulla tenuta di una comunità democratica che ha le sue fondamenta nella partecipazione attiva e nella cooperazione dei suoi membri. È da qui che bisogna ripartire per tracciare le linee della scuola che verrà³.

Che la DaD sia stata una risorsa utile in una fase imprevedibile di emergenza, va bene; che anche in prospettiva, affrontando tutti i problemi di fondo troppo elegantemente elusi (la carenza di mezzi in troppe famiglie e istituti scolastici, ma anche e soprattutto la carenza di formazione sull'uso dei mezzi da parte di tanti genitori) i docenti possano definire percorsi didattici in cui utilizzare anche la DaD per integrare e arricchire la didattica in presenza, è possibile e auspicabile. Ma nessuno può immaginare di fare a meno della scuola in presenza.

² R. Sani - D. Simeone, *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Edizioni Università di Macerata (EUM), Macerata 2011.

³ M. Baldacci, *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, «MicroMega», 4 (2020), p. 154.

1. Uno sguardo al passato

Dalla seconda metà dell'Ottocento alla fine del XX secolo, pur in mezzo a crisi ricorrenti, diffuse e non senza ambiguità e paradossi, la democrazia rappresentativa, sorretta da ideologie più o meno radicalmente progressiste, si è affermata nella cultura occidentale. Ciò ha significato la conquista generalizzata del suffragio universale, riconoscendo di tutti i diritti naturali dell'individuo, alfabetizzazione strumentale e secondaria diffusa non solo con la prescrizione dell'obbligo scolastico (non più solo formale), ma anche e soprattutto con il prolungamento del periodo di obbligatorietà e con la legittimazione di una serie di agenzie formative e di percorsi formativi, ora alternativi ora integrativi alla scuola ufficiale⁴. Si tratta del passaggio, prodottosi nell'arco di un secolo grazie alla congiunzione di fattori eterogenei, che comprendono aspetti economici e politici e teorie pedagogiche, da una scuola aristocratica a una scuola di massa⁵.

Uno dei motivi più evidenti delle difficoltà che oggi la scuola incontra nello svolgere la missione che le è affidata è che stenta a identificare le caratteristiche culturali e motivazionali dei suoi studenti. Ancora all'inizio degli anni Sessanta, tutto era più chiaro: c'erano programmi e piani di studio ben definiti. La scuola stava uscendo da quell'immagine di grembiolini scuri, fiocco al collo e cartelle di cuoio, anche se non è improbabile trovare ancora oggi banchi con un foro rotondo dove si appoggiava l'inchiostro per il calamaio, una cannuccia di legno che portava, infilato ad una estremità, il pennino di metallo da intingere nell'inchiostro. La condizione per andare avanti negli studi era di conformarvisi. Solo che a poterlo fare era solo il 15/20% dei giovani, mentre gli altri abbandonavano precocemente la frequenza per iniziare a lavorare. Bisognerà attendere la fine del 1962 per considerare formalmente chiusa la stagione gentiliana dell'istruzione di base, intesa quale dispositivo per il controllo sociale attraverso la scuola. Infatti, in quell'anno viene formalmente legalizzato un fenomeno già in atto da qualche tempo, maturo storicamente e pronto a esplodere socialmente: la scolarizzazione di massa. Ciò avviene con l'allungamento dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e con l'istituzione della scuola media unica nell'anno scolastico 1962-63, ove appunto si sarebbe dovuto svolgere interamente il nuovo corso obbligatorio.

⁴ L. Pazzaglia - R. Sani (edd.), *Scuola e Società nell'Italia Unita*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 1997.

⁵ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 2011, p. 122.

Emanata sotto la formula politica del centro-sinistra, la nuova scuola unificò i corsi medi inferiori, prima solo parzialmente uniformati, e consentì in tal modo l'accesso a tutte le scuole secondarie superiori. Questo avvenimento, inoltre, al di là dei contenuti educativi e formativi, molto modesti nei primi anni, risultò un evento di grandissima incidenza sociologica. Infatti, in un mutato clima culturale e di nuove sinergie partitiche, più pluralistico e progressivo, rappresentò politicamente l'imprimatur democratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso⁶. Da allora, è cambiato il mondo: fino all'ultimo "scossone", rappresentato da oltre ottocentomila studenti stranieri nelle nostre aule: un ritmo che cresce regolarmente, al ritmo di 40-50 mila unità per anno e che rappresenta ormai il dieci per cento del totale⁷. Ma di questa evidenza non si è tenuto abbastanza conto e si continua a pensare e operare come se i destinatari dell'educazione alla cittadinanza fossero ancora i figli maschi (anche il genere è importante in questa educazione di una famiglia borghese agiata, urbana, colta e in grado di trasmettere i valori della disciplina, dello studio, del sacrificio, dell'impegno in attesa di un premio sicuro, di un posto "prenotato" nella scala sociale)⁸.

La scuola di massa accoglie scolari e studenti, in maggioranza di sesso femminile, appartenenti al ceto medio di recente formazione: ma anche figli di operai, artigiani, piccoli imprenditori lavoratori autonomi, per non parlare dei figli di stranieri, tutti più o meno estranei a quei valori, su cui si è fondata la scuola elitaria nazionale⁹.

Concepire una efficace educazione alla cittadinanza significa, in primo luogo, osservare e studiare meglio questo nuovo pubblico, e prendere atto che c'è un'enorme differenza tra il modo di pensare dei giovani e il modo di pensare degli insegnanti. È sempre più difficile far passare ciò di cui gli studenti hanno bisogno: il che richiede di necessità che si risvegli la loro motivazione. I nostri modi di insegnamento prevalentemente trasmissivi sono ormai obsoleti e non rispondono alla loro domanda di coinvolgimento attivo.

⁶ G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1976; S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit.

⁷ M. Fiorucci - M. Catarci (edd.), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2016, p. 38.

⁸ F. Borruso - L. Cantatore - C. Covato (edd.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano 2017.

⁹ M. Trow, *Problems in the Transition from Elite to mass Higher Education - Policies for Higher Education*, OECD, Paris 1974.

Ci può aiutare la sintesi globale effettuata da Prensky¹⁰, servendosi delle risposte raccolte in migliaia di interviste fatte a studenti di tutti i ceti sociali, di tutte le età, di tutte le nazionalità. Le risposte sono singolarmente convincenti:

- non tollerano più lezioni cattedratiche;
- vogliono essere rispettati, vogliono che si abbia fiducia in loro, vogliono che si tenga conto delle loro opinioni e che li si apprezzi;
- vogliono coltivare le proprie passioni e i propri interessi;
- vogliono cercare utilizzando strumenti del loro tempo;
- vogliono lavorare con i loro coetanei, in gruppi di lavoro, per realizzare progetti;
- vogliono prendere decisioni ed essere coinvolti nel controllo dell'esecuzione;
- vogliono essere collegati con i loro coetanei per esprimere e condividere le loro opinioni, in classe e al di fuori della scuola;
- vogliono cooperare e competere con altri;
- vogliono che l'educazione sia legata alla realtà.

È possibile, logicamente, considerare questa lista come un insieme irrealistico di aspettative adolescenziali. Ma, se lo facessimo, commetteremmo un grave errore. Oggigiorno gli studenti vogliono imparare in un modo diverso che in passato.

2. FaD e DaD: non solo due acronimi a confronto, ma un nuovo impegno per la scuola

Differenze fra primaria e secondaria. Gli ultimi provvedimenti normativi hanno imposto dall'inizio dell'emergenza COVID-19 la sospensione della didattica in presenza introducendo implicitamente l'obbligo della didattica a distanza (DaD), un acronimo poco usato nel lessico scolastico, dove ci si riferisce di solito alla FaD (Formazione a distanza)¹¹. I due concetti sono solo parzialmente coincidenti, perché il percorso formativo, finalizzato a costruire competenze per la vita, coordina gli apprendimenti non formali e informali con il percorso didattico, che realizza apprendimenti formali, adattando i contenuti disciplinari allo sviluppo evolutivo del cervello: relazionandosi al livello di consapevolezza che l'individuo raggiunge progressivamente in base alla crescita, nell'infanzia l'apprendimento valorizza in particolare gli aspetti educativi, mentre l'aspetto formativo vero e proprio diventa prevalente nella fase

¹⁰ M. Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin Press, London 2010.

¹¹ L. García Aretio, *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil*, «RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», 2 (2017), pp. 9-25.

intermedia del percorso scolastico, per restare esclusivo nel triennio terminale della scuola superiore e nei percorsi post diploma.

Focalizzando l'attenzione sulle competenze, nella scuola dell'infanzia i contenuti sono funzionali all'acquisizione dei comportamenti socialmente adeguati, che trasformano un cucciolo concentrato sui suoi bisogni primari in un individuo capace di inserirsi in un contesto sociale. È ancora sui comportamenti che continua a focalizzarsi l'attenzione dell'insegnante fino al termine della scuola primaria, tanto è vero che la valutazione espressa al termine del segmento scolastico non consente di trattenere l'alunno all'interno del percorso sulla base delle lacune nei contenuti disciplinari, ma solo quando i suoi atteggiamenti non siano ritenuti idonei al passaggio nella scuola secondaria¹². Fino a questo punto, quindi, si attua un percorso educativo che predispone alla formazione, utilizzando un impianto didattico che, benché sviluppato con metodi euristici, poggia su solide basi neurofisiologiche: le caratteristiche sostanziali di questo percorso devono pertanto essere mantenute nella formazione a distanza anche nel primo segmento scolastico, in cui l'aspetto pedagogico è prevalente, se non esclusivo.

La FaD propriamente detta, invece, focalizzata sui contenuti espressi in forma di conoscenze e di abilità, sviluppa nell'allievo la capacità di rielaborarli in forma di competenze, coordinandoli con gli apprendimenti non formali e informali che derivano dalla sua esperienza personale e si realizza quando il suo cervello ha già sviluppato compiutamente le connessioni neurali che lo mettono in grado di concepire il pensiero astratto: solo in questo contesto è possibile operare una vera formazione, dando forma appunto a queste connessioni e guidando l'allievo nell'elaborazione autonoma delle proprie mappe mentali. Nulla di tutto questo può avvenire facilmente nell'infanzia e, benché lo sviluppo del cervello sia diverso da individuo a individuo, esistono alcuni limiti obiettivi che lo sviluppo fisico impone in base alle fasce d'età, nella crescita come nell'invecchiamento. Qualunque sia lo strumento adottato, cercare di insegnare ai bambini quello che non sono in grado di apprendere determina una sostanziale perdita di autostima, di interesse e di tempo, risorse che devono essere destinate a valorizzare le caratteristiche che il cervello possiede invece al massimo grado nell'infanzia, ad esempio l'intelligenza emotiva e la memoria, e che, se non coltivate, rischiano di disperdersi¹³. È su questi aspetti che la Didattica a Distanza dovrebbe concentrarsi nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, valorizzando

¹² G. Siemens - D. Gašević - S. Dawson (edd.), *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*, AB: Athabasca University, Edmonton 2015.

¹³ E. Mede - K. Dikilitaş - D. Atay (edd.), *Pedagogic and Instructional Perspectives in Language Education: The Context of Higher Education*, Peter Lang, Bern 2020.

anche online la comunicazione diretta fra alunno ed insegnante attraverso gli strumenti di interazione audiovisiva, e cogliendo l'opportunità di coinvolgere le famiglie, che in questo momento aumentano la quantità della loro presenza e possono essere aiutate a perfezionarne la qualità. A differenza di quanto accade nella scuola secondaria, l'insegnante non dovrà distribuire il tempo in modo uniforme a tutti gli alunni, ma individualizzare i percorsi dedicando alla classe nel suo complesso, o divisa in gruppi se è necessario, alcuni spazi della giornata scolastica e concentrandosi per il resto del tempo sulle esigenze didattiche ed educative dei singoli alunni. Si tratta di una modalità consolidata nella didattica in presenza del primo segmento scolastico, ma del tutto nuova per l'insegnamento a distanza, in cui i maestri sono come sempre chiamati ad applicare la loro splendida creatività. È appena il caso di ricordare che l'aspetto ludico dell'apprendimento può essere ampiamente valorizzato dall'uso della tecnologia, sfruttando le risorse personali del docente o quelle della rete, in cui i maestri hanno riversato una quantità di giochi didattici che divertono e istruiscono anche gli adulti, ma deve essere integrato dal ricorso a materiali concreti e attività che possano coinvolgere anche le famiglie, ampliando virtualmente lo spazio educativo.

Il percorso formativo vero e proprio si sviluppa invece nella secondaria di primo e secondo grado, articolandosi nel quinquennio dell'obbligo e successivamente nel triennio conclusivo dell'iter scolastico, destinato a coordinare apprendimenti diversi in un percorso unitario ma progressivamente individualizzato in base alle esigenze formative rilevate nello studente.

È in questo contesto che i metodi della formazione a distanza, concepiti per la didattica universitaria e per la formazione aziendale, possono essere adattati all'uso quotidiano nella scuola¹⁴, tenendo ben presente che le tipologie proposte dalla FaD sono quelle tradizionali della didattica in aula, per quanto rielaborate in forma tecnologica: la lezione frontale e il tutorial, a cui si aggiungono gli strumenti di ricerca, progettazione e creazione e quelli di condivisione sociale, che possono essere adattati per attività in flipped classroom.

Uno nuovo modo di fare lezione. La lezione frontale, per quanto criticata come metodo di insegnamento, rimane lo strumento più efficace per trasmettere conoscenze, purché realizzata secondo canoni di efficienza, in termini di sintesi, chiarezza e vivacità comunicativa. D'altronde, man

¹⁴ R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona 2018.

mano che i contenuti diventano più complessi e astratti, procedendo verso lo studio universitario, la lezione frontale si va affermando come l'unico strumento valido, che si tratti di una dissertazione in forma scritta o espressa verbalmente durante una conferenza, pertanto lo studente deve allenarsi ad usufruire delle lezioni frontali, che il docente distribuisce in modo mirato e progressivo nel suo percorso di insegnamento, alternandole con fasi dimostrative dei procedimenti (tutorial) che consentono di applicare la conoscenza teorica con la necessaria abilità. La didattica online, nella sua avvenente forma innovativa, propone di fatto principalmente lezioni frontali, talora con telecamera fissa e sonoro in presa diretta, con testi ridondanti e supporti visivi poco leggibili, in pratica molto più noiose di una lezione in aula che, se correttamente svolta, esercita il fascino di una performance teatrale: in classe, mentre l'insegnante spiega con tono di voce e gestualità adeguate a mantenere desta l'attenzione degli studenti, osserva le loro reazioni e adegua la propria esposizione alle richieste implicite che essi esprimono con il linguaggio del corpo, inserendo chiarimenti o semplificazioni, interrompendosi, intensificando i ritmi quando individua un calo di attenzione e così via¹⁵. Nulla di tutto questo può avvenire online, pertanto è necessario che questa carenza sia compensata da un'attenta progettazione didattica, rispettosa delle esigenze specifiche degli allievi, che l'insegnante ben conosce¹⁶.

La creazione di uno spazio condiviso per la discussione, in forma di blog, forum o chat, è utile soltanto se lo studente è in grado di esprimere in modo compiuto le proprie difficoltà ed è disponibile a manifestarle di fronte ai compagni, altrimenti l'interazione diretta con il docente, attraverso e-mail o strumenti di video/audioconferenza, può rafforzare le capacità comunicative, contribuendo anche al superamento della distanza dal gruppo classe. Un aspetto di grande utilità è la possibilità di rivedere la lezione fino a comprenderne compiutamente i contenuti, ma anche questo aspetto deve essere potenziato consentendo la divisione in sequenze e l'orientamento all'interno del video tramite l'utilizzo di un diagramma di flusso o almeno di un indice dei contenuti. Il docente dovrebbe presentarsi come una voce fuori campo che commenta immagini significative e testi strutturati in forma di schemi: del tutto inutile mostrare il formatore, che dovrebbe tutt'al più comparire all'inizio e alla fine del filmato, oppure essere sostituito da una rappresentazione

¹⁵ P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, Utet, Torino 2012.

¹⁶ G. Crescenza, *Per un'efficace mediazione metodologico- didattica*, in A.M. Volpicella - G. Crescenza (edd.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma 2020, pp. 351- 371.

simbolica, da inserire come guida all'interno, insieme ad altri sistemi di ancoraggio delle informazioni.

Lezioni di abilità o di competenze? Lo strumento didattico del tutorial veniva utilizzato nella "TV dei ragazzi" già negli anni '60, ma la diffusione di Internet ha favorito la realizzazione di diverse tipologie di questi manuali di istruzioni che vanno dal semplice elenco dei materiali da predisporre e delle operazioni da svolgere in sequenza ai filmati con animazioni e possibilità di interazione. Benché sia opinione diffusa che attraverso questi strumenti si possa conseguire qualunque abilità, non bisogna dimenticare che in un percorso formativo il saper fare non si configura come semplice capacità esecutiva, ma si relaziona con un complesso di saperi, con il preciso obiettivo di generare competenze: il tutorial che possiamo reperire online di norma esaurisce il proprio scopo nel momento in cui l'apprendista è messo in grado di ottenere il risultato atteso, indipendentemente dalla qualità dell'esito e dalla comprensione del processo, che gli consente di trasferire l'abilità conseguita in contesti di altro tipo. Diverso è lo scopo del percorso formativo, in cui si costruiscono abilità per l'acquisizione delle competenze in tutti gli ambiti disciplinari, anche se nella tradizione scolastica alcune materie sono ancora destinate all'apprendimento teorico, mentre in altre l'aspetto pratico è considerato prevalente, se non esclusivo¹⁷. Il ricorso alla FaD può chiarire l'equivoco, attivando in tutte le discipline il learning by doing, che modifica le mappe mentali interiorizzando i contenuti, poiché rende necessario quel coinvolgimento diretto che trasforma l'apprendimento in un percorso di crescita a qualunque età. In una prima fase lo studente apprende osservando l'insegnante e attivando la memoria dichiarativa per descrivere il procedimento osservato.

Anche in questo caso la scelta del docente è dettata dalla sua esperienza didattica e/o professionale, orientata dalla conoscenza degli allievi e motivata dalla valenza culturale della disciplina: tra le numerose strade che conducono al risultato l'insegnante seleziona quella che, per esperienza e in base ai risultati della ricerca scientifica, sa essere la più diretta, la più semplice o la più efficace, tenendo conto anche del profilo della classe. Dalla cucina alla filosofia, mostrare un procedimento è certamente più facile che descriverlo, ma le aule scolastiche non sono sempre adatte alla visione di un esercizio pratico, non solo perché possono essere disposte in modo inadeguato o poco illuminate, ma soprattutto perché i ritmi di esecuzione sono necessariamente inadeguati

¹⁷ G. Bonaiuti - A. Calvani - L. Menichetti - G. Vivanet (edd.), *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma 2017.

ad essere contenuti in un'ora di lezione, limiti che non esistono in un filmato. Al docente spettano, oltre alla scelta o alla realizzazione del video, il commento e i necessari chiarimenti: al termine della lezione gli studenti descrivono il procedimento in dettaglio nella forma scritta; solo in questo modo saranno in grado di replicarlo nell'applicazione ad un diverso contesto e di integrare la descrizione con opportune osservazioni. Il testo è poi inviato al docente che ne constata la rispondenza con il modello, mettendo in evidenza fraintendimenti ed errori, ma solo nell'applicazione pratica, che trasforma il procedimento appreso in esercizio, la verifica sarà completa, benché la FaD risulti inadeguata nel classico errore di distrazione, tipico del bambino e dell'adolescente, che comprende il procedimento ma non riesce ad applicarlo, come accade di frequente con gli esercizi ginnici o i calcoli matematici. In questi casi è solo la presenza fisica del docente che induce ad una maggiore precisione e concentrazione, correggendo il procedimento nel corso dell'esecuzione. Nell'applicazione pratica, dalla secondaria di primo grado all'Università, la gradualità del peso didattico e della complessità dei contenuti attribuiti al tutorial consentiranno allo studente di passare dal gioco di ruolo alla realtà, dal fingersi archeologo, pittore, chimico o matematico, all'esserlo nella vita personale o professionale, associando alle abilità esecutive la consapevolezza che genera creatività e cultura, ed orientandolo nelle scelte. Da questo punto di vista la FaD consente di ampliare gli orizzonti mettendo in relazione tecniche e procedure diverse, attivando lo spirito critico e la capacità di ricerca personale.

Collegamento con la vita. La contestualizzazione del percorso didattico nel percorso di vita si realizza compiutamente attraverso le metodologie per la flipped classroom, che rendono lo studente protagonista della formazione, consentendogli di rielaborare in forma di competenze le conoscenze e abilità apprese nel contesto formale della scuola, ma anche nei contesti non formali delle attività extrascolastiche e in quelli informali della quotidianità: nell'inserimento delle attività di flipped classroom all'interno della FaD l'unica cautela è evitare di confondere lo strumento tecnologico con la metodologia didattica, un rischio più consistente in quest'area della progettazione che, per la sua nascita recente, ha usufruito fin dall'inizio delle ITC, ma non del tempo necessario alla validazione scientifica del metodo¹⁸.

¹⁸ E. Cùlbay, *Uno studio di caso sulla flipped classroom tra università e scuola*, in P. Limone - D. Parmigiani (edd.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017.

Nell'attività in presenza procedere per classi capovolte consente la migliore verifica delle Unità di Apprendimento, anche perché la complessità progettuale è necessariamente distribuita all'interno del Consiglio di Classe, configurandolo come gruppo di lavoro su una piattaforma condivisa, meglio se su supporto tecnologico. Diversa l'utilità della tecnologia nella personalizzazione del percorso di apprendimento poiché le ITC, mentre potenziano gli strumenti progettuali e creativi che consentono, ad esempio, la realizzazione di e-book, la rielaborazione analitica dei testi attraverso l'utilizzo delle mappe cognitive o la costruzione di percorsi di ricerca con l'uso delle mappe concettuali, con una sempre più ampia possibilità di adattare gli strumenti alle esigenze specifiche della disabilità, dei disturbi di apprendimento e di alcune tipologie di BES, escludono però ogni interesse per le caratteristiche psicologiche dell'interazione comunicativa, che all'interno di un gruppo di lavoro fra persone adulte possono essere irrilevanti ai fini del risultato, ma sono determinanti in una classe dove il percorso è più importante del prodotto realizzato, per le ricadute che comportano sulla formazione della personalità¹⁹.

Dimensione relazionale. Le dinamiche relazionali che si sviluppano fra gli studenti, e che diventano oggi sempre più problematiche riproducendo le dinamiche sociali, si rivelano spesso come elementi di disturbo nel lavoro di gruppo, consentendo all'insegnante di affrontarle come parte del percorso formativo con una paziente e capillare attività in aula, oppure sollecitando l'intervento esterno nei casi di particolare gravità: l'azione a distanza aggira il problema, come è utile che accada in un gruppo di lavoro fra adulti che mira al risultato, mentre nella pratica scolastica la formazione peer to peer si realizza in presenza, con importanti effetti sulle capacità relazionali, che si traducono poi in competenze di cittadinanza, accompagnando il completamento dello sviluppo cerebrale, che rende l'individuo consapevole del proprio ruolo nella società. Considerata l'età degli studenti che rientrano nell'obbligo scolastico e formativo, le piattaforme per videoconferenza e gli strumenti tecnologici di socializzazione non possono competere con la didattica in aula: un utilizzo prolungato della FaD potrebbe anzi consolidare la generale tendenza all'isolamento che caratterizza le generazioni presenti, con pesanti conseguenze sulla crescita personale e sul profilo della società futura. Non bisogna poi dimenticare il ruolo della scuola come osservatorio delle dinamiche sociali, che si concretizza attraverso

¹⁹ C. Petrucco - D. Agostini, *Teaching our cultural heritage using mobile augmented reality*, «Je-LKS Special Issue - EMEMITALIA CONFERENCE» 3 (2016).

l'attuazione delle linee di indirizzo del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF). Si richiede quindi al Collegio Docenti e ai Consigli di classe una riflessione diffusa e un coordinamento specifico per riequilibrare i limiti strutturali del sistema attraverso la progettazione didattica, attività che l'interazione a distanza può condurre anche con strumenti tecnologici, ma richiede un impegno economico e formativo su ambiti totalmente nuovi per la Scuola.

Dotazione tecnologica. Sarebbe certamente necessario che ogni scuola disponesse di una piattaforma tecnologica specifica idonea a garantire la riservatezza dei dati e la tutela del diritto d'autore per i materiali inseriti. Queste risorse sono normalmente già presenti nelle scuole, che adottano il registro elettronico con accesso riservato alle informazioni e possibilità di inserire materiali didattici e documentazione e di lavorare su documenti condivisi, ma devono essere potenziate e ampliate per un uso così diffuso e generalizzato. Diversa la questione che riguarda l'edizione dei materiali didattici che viene svolta dai docenti con software dedicati, anche open source, che conducono alla realizzazione di file in formati adatti alla condivisione in rete: da questo punto di vista è sconsigliabile al momento l'utilizzo di uno standard comune, che dovrebbe comunque essere scelto dal Collegio in base alle indicazioni dei Consigli di Classe e di Istituto, perché ogni disciplina prevede l'utilizzo di strumenti progettati ad hoc, che spesso consentono di interagire con i libri di testo adottati, e la libertà di insegnamento/apprendimento garantisce al docente la scelta dei metodi che ritiene più efficaci, anche in relazione alle proprie specifiche competenze, e agli studenti di utilizzare le risorse di cui dispongono senza doverle modificare integralmente alla fine dell'anno scolastico. Per gli strumenti di interazione con gli alunni sarebbe invece opportuno utilizzare degli standard nazionali, consentendo accessi controllati che garantiscano a docenti e famiglie l'identità dell'interlocutore, soprattutto in vista della possibile necessità di operare verifiche online che siano valide ai fini della valutazione finale.

Al momento l'identità digitale viene garantita, con qualche rischio, solo dalle agenzie che operano in ambiti amministrativi, fiscali e finanziari; si potrebbe pensare ad un utilizzo dello SPID in ambito scolastico, che certamente garantirebbe l'identità del cittadino in fase di accesso ai sistemi, ma non la veridicità delle prove svolte online. Da questo punto di vista, qualora si dovesse interrompere nuovamente la didattica in presenza, la scuola dovrà ragionare autonomamente, attuando una revisione degli strumenti di valutazione nell'ambito della FaD.

Resta comunque da considerare la ricaduta anche economica che questa nuova modalità di insegnamento è destinata ad avere sulle famiglie, infatti un uso prolungato della FaD le costringerebbe ad investimenti diffusi per fornire agli studenti gli strumenti necessari alla didattica online. In questa situazione d'emergenza le scuole sono chiamate a mobilitarsi valorizzando le risorse disponibili, ad esempio utilizzando lo smartphone come strumento di comunicazione, il cui possesso è certamente più diffuso di quello del computer; anche quando in famiglia esiste un computer collegato in rete, è improbabile che ne esista uno per ogni figlio in età scolare, pertanto le lezioni dovranno essere pensate anche per una fruizione in modalità asincrona, che valorizzi l'uso degli strumenti di lavoro non tecnologici già utilizzati in aula. Bisogna poi considerare i costi della connessione, che al momento sono a carico del personale scolastico e delle famiglie, e le conseguenze che un ingresso massivo alla rete provoca sull'affidabilità di funzionamento della stessa: anche per questo motivo, in attesa di proposte commerciali specifiche, meglio se frutto di convenzioni con le aziende di telecomunicazione definite a livello nazionale, è opportuno che i materiali siano scaricabili in orari di basso traffico, limitando la necessità della connessione in tempo reale ai contatti diretti con gli insegnanti che, come abbiamo visto, non possono essere abbandonati.

3. Qualche considerazione sul futuro

È fuori di dubbio che quest'esperienza costituirà un momento di cambiamento radicale delle attività di apprendimento, così come l'utilizzo del lavoro agile o smart working, lo sarà per la concezione dell'attività lavorativa. È probabile che, uscendo dall'emergenza, il concetto stesso di scuola debba essere modificato in pianta stabile, determinando una diversa dislocazione delle risorse e forse cambiamenti sostanziali che, si spera, valorizzino la scienza didattica e la storia della scuola italiana, anche in considerazione delle difficoltà economiche che il Paese si troverà a dover affrontare. Questo cambiamento temporaneo, infatti, viene percepito dalle componenti scolastiche con caratteri di stabilità, che derivano probabilmente da un'esigenza di modifica strutturale a cui la situazione contingente sta suggerendo risposte, e forse una riforma radicale della scuola si sta avviando in modo imprevisto, come riflesso di sviluppi che sul piano sociologico e politico dovranno essere definiti dagli esperti di settore, ma sul piano didattico dovranno attribuire valore alle esperienze innovative che i docenti stanno dimostrando di saper attuare con efficacia e competenza.

Per concludere, una sempre più crescente quantità di studi e di indagini inerenti il crescente senso di indeterminatezza e di instabilità esistenziale, evidenzia l'attuale difficoltà di innescare fecondi processi educativi che non di rado risultano difficoltosi, faticosi, a volte impervi, ciò comportando – come conseguenza – un tendere all'elusione, se non all'abdicazione, da parte dell'educatore.

Le prospettive pedagogiche – per prime – hanno il compito di avanzare interpretazioni basate su evidenze empiriche che conducano ad una lettura e ad un'interpretazione dei problemi e delle necessità quotidianamente vissute da individui, gruppi, comunità, istituzioni e da tutti i soggetti che, pur diversamente qualificati, sono implicati nei processi formativi²⁰. Tale operazione non può prescindere dall'individuazione degli indirizzi, delle direzioni e dei metodi educativi più appropriati oltre che dalla comprensione della componente intersoggettiva tra i soggetti coinvolti che determina l'unicità, l'irripetibilità e la qualità della relazione educativa²¹.

In questa direzione la "sfida educativa" deve essere giocata soprattutto sul piano delle relazioni tra generazioni, intendendo con ciò dire che una vera sfida educativa può essere sostenuta solamente a fronte di un effettivo "scambio intergenerazionale", dove giovani e adulti riescono a comunicare, a comprendersi e a trasformarsi reciprocamente, grazie ad un'autentica positiva interrelazione tra stili e modelli di vita. Ciò significa che gli adulti accettano di riconoscere e di interpretare correttamente la "specificità generazionale" dei giovani e questi ultimi accettano di riconoscere negli adulti una presenza testimoniale in termini non tanto di esperienze compiute quanto piuttosto di tensione dell'umano verso la "ricerca della verità"²².

Con le scuole aperte, riparte una delle istituzioni più importanti della Repubblica; il luogo della conoscenza, dell'educazione, della relazione tra generazioni. Se prevarrà, una gestione partecipata a tutti i livelli, da quello ministeriale a quello territoriale e scolastico, anche le difficoltà che man mano si presenteranno potranno essere superate.

²⁰ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2006.

²¹ G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.

²² I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009, p.75.

DALLA SCUOLA ESPERIENZE, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Maria Amodeo*

La didattica “fuoriclasse” un piano pedagogico per la ripresa

Parole chiave: Didattica a Distanza; Learning gap; Recupero degli apprendimenti; Piano di Miglioramento; Rendicontazione

Questo lavoro vuole essere una proposta a sostegno delle azioni di revisione annuale del Piano di Miglioramento d'istituto in previsione del rientro a settembre. In particolare, il contributo vuole porre l'attenzione sulla nuova priorità dell'anno scolastico 2020/2021: il *learning gap* generato a seguito della sospensione della didattica in presenza, dovuta alle misure di confinamento adottate nella prima fase dell'emergenza sanitaria. Tale problema impone nuove priorità da includere nel RAV e una nuova area della rendicontazione sociale finalizzata ad evidenziare sia i processi sia i risultati degli interventi didattici. Questi dovranno avere una doppia valenza: l'una finalizzata al riallineamento delle competenze di base, l'altra di stimolo e di riattivazione degli obiettivi di apprendimento motivanti per lo studente stesso. I docenti dovranno mettere in atto nuovi processi a sostegno della personalizzazione dell'insegnamento e dovranno ascoltare gli autentici bisogni formativi degli studenti.

Quali i modelli organizzativi più funzionali alla valorizzazione del curricolo flessibile e personalizzato? Quali standard e quali parti della propria offerta formativa attivare per una seria analisi dell'approccio funzionale al tema del gap formativo? A queste domande, affrontate dal punto di vista di un dirigente scolastico, si cercheranno risposte attraverso l'analisi delle condizioni normative e dei modelli pedagogici.

Keywords: *Distance Learning; Learning gap; Learning Recovery; Improvement Plan; Social Reporting*

This article offers some tips for the annual review actions of school's Improvement Plan in anticipation of the return in September. In particular, the contribution aims to focus on the new priority of the school year 2020/2021: the learning gap generated following the suspension of teaching at school, due to the confinement measures adopted in the first phase of the pandemic crisis. This problem imposes new priorities to be included in the RAV and a new area of social reporting aimed at highlighting both the processes and the results of the didactic action. These must have a double value: one aimed at realigning basic skills, the other stimulating and reactivating student's motivation. Teachers will have to implement new processes to support the personalization of teaching and will have to listen to the authentic training needs of students.

What are the most functional organizational models for enhancing the flexible and personalized curriculum? Which standards and which parts of your training offer to activate for a serious analysis of the functional approach to the issue of the training gap? To these questions, faced from the point of view of a school master, answers will be sought through the analysis of regulatory conditions and pedagogical models.

* Dirigente scolastico - I.S.I.S. Giulio Natta (Bergamo).

A settembre la scuola italiana affronta la complessa organizzazione del rientro di studenti e studentesse dopo mesi di Didattica a Distanza (DaD). In primo piano sono i protocolli per la sicurezza e la prevenzione che applicheranno le linee guida emanate congiuntamente dal Ministero della Salute e dal Ministero della Pubblica Istruzione (protocollo del 6/08/2020)¹.

Ma sul Collegio dei docenti e sul dirigente scolastico incombono urgenti azioni di precisa valenza didattica, parliamo delle scelte didattiche ed organizzative funzionali alla stesura e messa a punto di un piano per il recupero delle competenze così come previsto dall'art. 6 dell'Ordinanza Ministeriale - MI del 16/05/2020.

1. Le decisioni del Collegio docenti

In particolare, il Collegio dovrà prendere decisioni strategiche nei seguenti ambiti didattici.

Quali metodologie applicate per il recupero degli apprendimenti dopo il lockdown? Il Collegio dei docenti deve riflettere sulla tipologia degli interventi funzionali al recupero delle competenze, selezionandone scopi e strategie. In questa fase di ri-avvio dovranno preferirsi le azioni abilitative o riabilitative delle competenze con un significato didattico ben diverso da quello solamente esercitativo. Ecco perché siamo convinti che gli interventi per il recupero delle competenze non sono mai ordinarie azioni di insegnamento e che oggi più di prima, vista la condizione eccezionale e la diversità di obiettivo, debbano annoverarsi tra le attività straordinarie funzionali all'insegnamento a motivo dell'implicita innovatività di approccio, teso al coinvolgimento emotivo degli studenti, e della complessità di una pianificazione collaborativa.

Per affrontare la domanda il Collegio, attraverso la sua commissione didattica, deve conoscere le linee guida normative (autonomia e flessibilità), deve procedere ad una selezione consapevole della cornice culturale e dei principi pedagogici a cui fare riferimento per la costruzione delle attività e per il riconoscimento delle premesse ispiratrici.

Quali sono gli ambienti di apprendimento favorevoli al piano d'istituto per l'integrazione delle competenze? Questi dovranno essere pensati in

¹ "Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid 19".

modalità mista, in presenza e a distanza e programmati per la durata di un intero anno scolastico. Anche tale domanda abbisogna di attenzione e di scelte strategiche. L'ambiente condiziona l'apprendimento, lo favorisce ma potrebbe anche inibirlo se dovessero reiterarsi gli errori e le disfunzioni che hanno già dato cattivi risultati. Non vi è dubbio che l'ambiente più funzionale per le attività riabilitative delle competenze e della motivazione allo studio siano quelli caratterizzati da flessibilità strumentale ed organizzativa, ancor più che da mera ricchezza strumentale o delle risorse fruibili.

Quali saranno i prevedibili cambiamenti negli studenti dopo tanti mesi di distanziamento sociale? Devono prevedersi anche cambiamenti nella relazione didattica docente - studente? La commissione, su delega del Collegio, deve intervenire anche nel campo delle relazioni emotive riconoscendone le tipologie efficaci ai fini dell'apprendimento. La commissione deve costruire strumenti, griglie operative di osservazione per le rilevazioni del processo scolastico, utili al monitoraggio degli interventi e degli esiti raggiunti.

2. Una nuova difficoltà generalizzata

Come è evidente il Collegio dei Docenti attraverso una sua Commissione didattica dove affrontare e monitorare nel corso dell'anno un nuovo concetto di disagio scolastico e, si spera, nuove formule per farne fronte, più adeguate al cambiamento. Stiamo parlando del learning gap d'istituto e di quello registrabile tra i risultati di gruppi di studenti. Ci troviamo di fronte ad una forma nuova di difficoltà generalizzata che forse vanificherà i nuovi apprendimenti a causa di un prevedibile impedimento ad accettare, da parte di alcuni discenti, un mero ritorno a scuola senza preventivo ascolto della fatica necessaria a regolare la propria giornata scandita dall'attenzione, dallo studio e dal tempo necessario dopo mesi di isolamento e distanziamento con l'abitudine contratta su routine diverse che non prevedevano presa in carico e responsabilità d'azione. Per un adeguato ritorno a scuola occorre una nuova regolazione del tempo che deve trovare nuove scansioni sociali dopo mesi di sospensione dei rigorosi impegni cadenzati dai ritmi della scuola e delle attività sociali in genere. Questo nuovo adattamento del corpo probabilmente finirà con accentuare le distanze fra i risultati di ciascuno studente con una conseguente dilatazione dei tempi necessari per il recupero. Non dovranno essere sottovalutati stress, insofferenza, fatica. Tale probabilità di ostacoli impone alle scuole di progettare un preciso piano di

miglioramento dell'offerta formativa dedicata agli studenti per il recupero degli esiti scolastici nell'anno 2020/2021.

3. Come elaborare il Piano di miglioramento

Il Piano di Miglioramento in genere prende avvio dalla Autovalutazione d'Istituto (RAV) frutto dell'analisi dei risultati Nazionali Invalsi e di quelli finali d'istituto (gli scrutini). Ma nell'anno scolastico 2019/20 le scuole non hanno potuto avvalersi né dell'uno né degli altri poiché le prove Invalsi sono state sospese e gli esiti finali delle scuole sono stati profondamente determinati dalla entrata in vigore dell' O.M 16/maggio/2020. Dunque, nella pianificazione del PdM il Collegio dei docenti e il Dirigente scolastico dovranno introdurre una complessa analisi dei bisogni di personalizzazione a sostegno degli apprendimenti, delle istanze per la ricostruzione motivazionale e per il superamento delle situazioni di disagio, di insofferenza alla scuola, in cui potrebbero perdersi gli studenti ad elevato rischio di insuccesso con pregresse o sopraggiunte difficoltà. Dopo l'emergenza Covid e come effetto dello stress sociale ed emotivo conseguente, da settembre nelle scuole potrebbe emergere una nuova tipologia di distanziamento, quello motivazionale dalla scuola vissuto in particolare dagli studenti più fragili e meno protetti a grave rischio di deprivazione sociale e culturale.

Se il learning gap non verrà attentamente studiato rischia di diventare il prossimo fattore di aggravamento del disagio sociale che andrà ad aggiungersi a quelli già esistenti nelle nostre scuole specie in quelle che operano in contesti ad alto rischio di povertà educativa. Se mancasse l'attenzione preventiva della governance scolastica al ritardo di apprendimento potremmo assistere nei prossimi anni all'effetto valanga dei dati di dispersione e di abbandono con l'aggravarsi conseguente della povertà educativa di un'intera generazione di studenti e di un'intera Nazione.

4. Riallineamento e recupero

L'Ordinanza MI 16/05/ 2020 n. 11² all'art. 6 ha introdotto le modalità di azione che il Collegio dei docenti deve progettare a favore degli studenti ammessi all'anno scolastico 20/21 con valutazioni inferiori ai sei decimi. L'art. 6 ha introdotto due modalità di intervento: il primo è il piano di apprendimento individualizzato (PAI), in cui il consiglio di classe per

² "Ordinanza concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/20 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti".

ciascuna disciplina ha individuato gli obiettivi di apprendimento su cui si dovranno concentrare sia lo studente sia il piano delle azioni di recupero del docente. Nel PAI viene declinato e comunicato agli studenti e alle famiglie quali competenze è necessario acquisire per la proficua prosecuzione del percorso di studio.

La seconda modalità d'intervento è il Piano descritto al comma 2, si tratta del Piano per l'integrazione degli apprendimenti (PIA) in cui il consiglio di classe ha descritto le aree di azione al rientro. Si tratta di una pista che tiene conto di quanto, in termini di conoscenza e annesse competenze, il lockdown ha reso impossibile perseguire, lo start da cui occorre prendere il via, l'incipit per un'adeguata pianificazione didattica del successivo anno scolastico. Lo scopo è il successo formativo degli studenti. In termini meno ufficiali, più prossimi al modus operandi dei docenti, il PAI è il piano dello studente, il suo vademecum che per funzionare deve prevedere piste di lavoro, creare motivazione, dare occasioni, affinché lo studente agisca, pressoché in autonomia, per riprendere il passo scolastico quando, per motivi diversi, si sia fatto "distanziare" dai compagni. Se lo studente e la famiglia non agiscono per migliorare il processo di studio e di lavoro, per rendere più proficue le strategie di apprendimento, allora le distanze del singolo studente rischieranno di diventare abissali compromettendo la proficua continuazione negli studi. Il PIA invece è uno screening ad uso del consiglio di classe, un vademecum, una pista utile ai docenti per ricominciare con il gruppo classe, una pista di decollo su cui la classe comincia a muoversi con maggiore o minore velocità comunque senza fretta. Entrambi i Piani di azione per la ripresa didattica hanno una durata che ciascun consiglio di classe deciderà secondo obiettivi comuni per ordine di classe e d'istituto³.

Ma se gli strumenti affidati ai consigli di classe per il recupero degli apprendimenti disciplinari sono chiari, non altrettanto semplice risulta la declinazione delle azioni per il recupero dello studente in termini di motivazione e volontà; senza queste spinte interiori non potrà nascere alcuno miglioramento personale. Nessun intervento finalizzato al recupero degli apprendimenti avrà speranza di esito positivo se non sprona lo studente, direttamente coinvolto, ad agire nel proprio interesse.

Purtroppo, anche un consiglio di classe abituato alla didattica integrata basata sullo sviluppo delle competenze e il problem solving, quando delibera le azioni per il recupero in itinere, cade (scade) nelle formule

³ Art. 6 comma 4 «Le attività di cui al comma 3 integrano, ove necessario, il primo periodo didattico (trimestre o quadrimestre) e comunque proseguono, se necessario per l'intera durata dell'anno scolastico 2020/21».

abituale del recupero mono-disciplinare basato sul mero addestramento e delega il singolo docente (della materia con voto inferiore a sei) a far lezione, reiterando l'errore fatale di credere che l'addestramento sia l'unica modalità per il superamento del gap. Le azioni per il recupero, in genere, non hanno a supporto alcuna vera analisi del problema, delle difficoltà del discente, non prendono spunto da nessuna vera esplorazione delle possibilità più efficaci anche indirette per il recupero degli apprendimenti. Le azioni di riallineamento e di recupero delle insufficienze in genere vengono pianificate per essere affidate, su delega del consiglio di classe, al singolo docente come se un'insufficienza afferisse soltanto alla mancata conoscenza di un segmento disciplinare o alla mancata attività esercitativa di qualche tecnica o specifica applicazione.

L'OM 11 16/05/2020 ci riporta (e ancor più l'emergenza Covid) a nuovi scenari di didattica del recupero scolastico finalizzata allo sviluppo delle competenze in cui la claustrofobica chiusura del recupero per singole discipline non può più essere applicata, non fosse altro che per mancanza di tempo sufficiente. Gli studenti ammessi con voto inferiore a sei in un alto numero di materie non potranno seguire recuperi in tutte discipline, l'una separata dall'altra, anche se questo fosse l'unico obiettivo della progettazione scolastica la scuola non sarà in grado di metterlo in atto. L'emergenza Covid con l'introduzione della DaD ha insegnato che la strada maestra per migliorare e rendere efficaci gli apprendimenti è la capacità di "asciugare", rendere essenziali le materie, applicando strategie di concettualizzazione tra discipline integrate. Il risultato, se ben costruito, porta i docenti ad andare direttamente al cuore dei problemi per suscitare interesse e motivazione negli studenti interpellandoli direttamente e rendendoli responsabili del proprio miglioramento.

Alla ripresa delle lezioni dovremo misurare in modo serio l'eventuale learning gap dei singoli e dei gruppi non necessariamente per classi parallele.

Ma di quali strumenti dovranno dotarsi i consigli di classe per l'analisi dei bisogni e per l'organizzazione delle attività? Quali saranno le piste migliori per comprendere la distanza tra i discenti e la scuola? Tutti i docenti sanno che pianificare le attività di recupero applicando gli stessi strumenti didattici e le ordinarie metodologie di insegnamento, lezione frontale, interrogazione, esercitazione (tutte forme di ripetizione pedissequa di ciò che è noto) vanifica, anzi, non genera risultati. Uno studente che non raggiunge il successo a scuola con i metodi tradizionali non potrà migliorare se non ritrova motivazione ed interesse con un altro modo di fare scuola, se invece gli si darà l'occasione per misurarsi e rimettersi in

gioco mostrando chi sia, cosa voglia, in quali modi (diversi) sia capace, allora i risultati si vedranno e certamente aumenterà la sua personale voglia di stare a scuola, il suo personale bisogno a continuare nonostante la necessaria fatica. La Didattica digitale stimola il protagonismo e l'agire dello studente sfruttandone un campo di esperienza strumentale che in genere è più abilitante nelle attuali generazioni di studenti, dalla scuola primaria fino all'Università. Dunque, è più facile che un ambiente per la didattica digitale (in presenza) risulti più efficace nel contrasto del learning gap.

Nel piano di miglioramento (PdM) la scuola deve misurare i processi di apprendimento ed affrontare in modo serio e responsabile la sfida del recupero efficace. È molto semplice misurare i risultati scolastici non lo è altrettanto misurare i processi di miglioramento messi in atto a contrasto del gap scolastico. Non stiamo dicendo che il voto debba essere abolito ma diciamo che nelle attività di recupero il focus visionis, il punto di attenzione del consiglio di classe debba essere la tracciabilità del processo, del cambiamento avvenuto in uno studente che si mette in movimento segnando il suo passaggio, da un prima ad un poi, visibile almeno in termini di autonomia, di capacità a concludere un progetto, a risolvere un problema, a comunicare i risultati raggiunti, a relazionarsi, a collaborare con gli altri per il compimento di un prodotto o progetto chiaro. Se limitassimo le azioni previste dal PAI alle consuete modalità della lezione frontale e ne valutassimo i risultati con un classico test finale di controllo della quantità delle conoscenze o delle abilità/velocità esecutive dovremo aspettarci esiti catastrofici nell'a.s. 2020/21. Uno stuolo di studenti in difficoltà arrancherà da settembre a giugno, fino a mollare del tutto anche prima della fine delle lezioni. Saranno mille le motivazioni del prossimo abbandono: non aver più voglia perché tutti gli sforzi non hanno avuto riconoscimento da parte dei docenti, non capire più cosa stia succedendo in classe perché il linguaggio, gli obiettivi, il senso globale di ciò che la scuola propone sono diventati incomprensibili o ancor peggio estranei. Ciascuna, drammaticamente vera, motivazione creerà divari incolmabili allontanando gli studenti più bisognosi dalla scuola. Questa anziché essere una patente per la costruzione del proprio futuro, diventerà, contro natura, il luogo della loro esclusione dalla società. Misurare il successo scolastico prendendo a misura di paragone solo gli studenti al passo con il docente, i bravi ricettivi ascoltatori e passivi ripetitori di quanto il docente ha a sua volta ripetuto mille volte, è del tutto inutile. Il recupero non apre di per sé, in modo automatico, le possibilità di miglioramento, soprattutto nel caso degli studenti portatori di fragilità diverse, cognitive, di attenzione, di concentrazione; per non parlare delle

deprivazioni culturali di cui ovviamente un bambino, un ragazzo, è solo vittima innocente.

Ci chiediamo come si possa procedere alla pianificazione di un corretto percorso di recupero personalizzato d'avvio del nuovo anno scolastico, misurato sui bisogni di giusta attenzione alle differenze dei discenti, adeguato a rimuovere gli ostacoli⁴, capace di promuovere il successo scolastico, senza aver prima messo a fuoco le fragilità specifiche dello studente.

5. Proposta di un modello

Il modello del Piano di Miglioramento per il riallineamento degli apprendimenti nell'a.s. 20/21 deve prevedere, a nostro giudizio, una sezione dedicata all'analisi e alle azioni di contrasto del gap di apprendimento con particolare attenzione agli studenti a rischio di abbandono scolastico.

Nell'anno 2020/21 il Piano di Miglioramento dovrebbe includere una sezione speciale per l'analisi e le azioni di contrasto del fenomeno dell'istituto e dei gruppi di studenti.

In particolare, la sezione dovrebbe includere le seguenti domande: come si presenta nel nostro contesto scolastico la distanza di apprendimento di un gruppo su classi parallele? Sotto quali forme si manifesta il fenomeno? Si tratta di difficoltà pregresse, accumulate nel periodo di distanza da scuola, che hanno interrotto o interferiscono con la possibilità di ripresa dell'attenzione? Oppure si tratta di una nuova difficoltà/impossibilità a ripristinare un senso di continuità con il pregresso lavoro? Una siffatta analisi del problema deve procedere seguendo la dimensione quantitativa: qual è la percentuale di studenti che dopo il primo intervento di riallineamento dimostra ancora disagio e insofferenza alla scuola segnando a proprio svantaggio ulteriori distanze di apprendimento? L'analisi deve anche far emergere la dimensione qualitativa: quali sono le componenti, le caratteristiche della distanza tra le competenze degli studenti di una stessa classe? Hanno a che fare con la sfera emotiva, demotivazione, disagio, insofferenza accentuatasi nel lockdown? Dipendono dalla sfera cognitiva, mancanza di uno strutturato sviluppo delle competenze? Occorre un sostegno al metodo di studio? Si tratta di

⁴ Art 3 della Costituzione Italiana: «È compito della Repubblica 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».

studente BES? L'analisi del problema permette di focalizzare l'azione didattica sulle piste possibili moltiplicandone la possibilità di successo. Proponiamo in chiusura un modello di progettazione del Piano di integrazione degli apprendimenti da inserire nel Piano di Miglioramento a.s. 20/21.

Fase 1: Pianificazione strategica dell'analisi del Learning gap della scuola finalizzata all'attivazione di seri interventi integrati (tra le discipline aggregate per aree e per nuclei concettuali) da svolgersi in sinergia con il territorio di riferimento per lo sviluppo delle competenze (anche quelle di base) e per la ripresa dell'interesse degli studenti a rischio. Un'attenta azione finalizzata al recupero degli apprendimenti deve essere improntata al recupero della voglia di fare dello studente per realizzare un proprio progetto di vita. Gli studenti devono "tenere a sé" e al contempo devono prendersi cura degli altri per tornare alla vita sociale come protagonisti in un Paese che ha bisogno immenso di scuole efficaci perché generative di persone consapevoli e responsabili che sanno proiettarsi nella visione di un futuro possibile.

La prima azione necessaria nella fase 1 è analizzare il fenomeno learning gap del gruppo classe. Ci saranno d'aiuto le seguenti domande: dove ci siamo lasciati? Cosa in DaD è stato trascurato e perché? Abbiamo consapevolezza degli indispensabili nuclei tematici, concetti, strategie, logiche ed operatività per la buona prosecuzione del percorso scolastico misurato non solo in termini di conoscenze ma anche di competenze necessarie, propedeutiche all'anno successivo? (Si pensi alle abilità strumentali che costituiscono il corpo delle aree tecniche e laboratoriali che in DaD non hanno potuto essere esercitate). Dai risultati di questa prima analisi dovrà conseguire un piano di azione personalizzato che la commissione didattica dovrà monitorare avendo come punto di partenza la distanza di apprendimento (il voto) del singolo studente e come punto d'arrivo la descrizione del suo processo di sviluppo: con quale autonomia, con quale consapevolezza ha raggiunto un risultato? Inoltre, la commissione didattica dovrà essere consapevole di quale sia il vantaggio nell'includere uno studente in un tipo di pista didattica laboratoriale in cui le discipline (con voto inferiore alla sufficienza) non sono il fine ma il mezzo per la realizzazione di un obiettivo unitario: il successo formativo.

Fase 2: Focalizzazione ed attivazione delle azioni di prevenzione dell'insuccesso scolastico, fenomeno che costituisce la porta d'ingresso del disagio sociale ed economico di un intero territorio. Il Piano di Miglioramento in questa fase dovrà costruire le azioni significative per il

recupero delle competenze e della motivazione dello studente in sinergia e condivisione con le agenzie, formali e informali, del territorio già impegnate sullo stesso fronte di prevenzione e contrasto all'abbandono scolastico. Alla luce del nuovo Piano per la scuola 2020/21⁵ sarà possibile promuovere i Patti di Comunità educativa in sinergia con gli altri soggetti educanti del territorio affinché si affinino e si moltiplichino le possibilità a sostegno degli studenti più fragili. Le azioni previste dovranno essere non autoreferenziali ma dovranno includere una preventiva analisi dei bisogni e una precisa condivisione degli intenti anche con le famiglie

Non c'è dubbio che la strada maestra per attivare efficaci interventi a contrasto del learning gap che diano garanzia del successo dei risultati/interventi sarà sempre la personalizzazione degli apprendimenti attraverso l'applicazione delle strategie didattiche innovative che l'accelerazione delle competenze digitali delle scuole nel tempo della didattica a distanza consente di utilizzare in continuità con l'anno scolastico appena trascorso, senza il rischio di disperdere i risultati raggiunti in tema di alfabetizzazione e cittadinanza digitale.

Molto delicata sarà la scelta delle pratiche per il recupero scolastico che, come abbiamo più volte detto, non dovrà limitarsi alla reiterazione della claustrofobica lezione ma deve includere tutte le strategie per affrontare problemi (coping) e per sviluppare l'autoregolazione dello studente, qualunque sia la sua età. Sviluppare azioni di incremento delle competenze emotive per affrontare lo stress e favorire le strategie di autoregolazione ha un'indubbia valenza preventiva e può aiutare i bambini e, soprattutto, gli adolescenti a gestire meglio le decisioni sulle proiezioni del proprio futuro, scolastico e professionale. Vale la pena in questa fase delicata oltre che impegnativa, poiché si sta costruendo un progetto di vita della persona, ripensare il Patto Educativo di Corresponsabilità che prevede il concorso della famiglia nella fase del riallineamento e di rimotivazione allo studio. Affinché le azioni fondamentali per contrastare il disagio del rientro non ricadano solo sui docenti è necessario un reale coinvolgimento delle Famiglie nel Piano di Miglioramento d'istituto

Fase 3. Monitoraggio e valutazione dei risultati, anche in un confronto con i prossimi risultati delle prove Invalsi. Pubblicazione e diffusione dei dati di miglioramento conseguiti dagli studenti da inserire nel rapporto finale d'istituto (Rendicontazione sociale della scuola). Secondo noi il

⁵ O.M. n. 39 del 26-06-2020, "Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021".

monitoraggio della fase tre non potrà limitarsi alla raccolta dei voti attribuiti a conclusione delle azioni didattiche. Il voto in decimi assegnato a seguito di un test finale basato sulla misurazione delle conoscenze sarebbe in contraddizione con le attività finalizzate allo sviluppo delle competenze. Lo strumento migliore per il monitoraggio finale saranno le griglie di osservazione del processo, di cui abbiamo parlato più sopra, da comunicare agli stakeholder in forma sintetica e per obiettivi raggiunti.

Annalisa Bonazzi*

**Resilienza, ascolto e rispetto
la risposta dell'IISS A. Fantoni di Clusone****Parole chiave:** Educazione; Persona; Resilienza; Visione; Apprendimento

Il mondo della scuola, a causa della recente pandemia, è stato improvvisamente posto in relazione alle modalità di apprendimento che avvengono costantemente con l'uso degli strumenti delle ICT. Come l'istruzione formale ha saputo rispondere a queste nuove istanze? Quale didattica è stata conseguentemente attivata? La scuola si è resa conto che lo spazio virtuale è diventato esperienza pervasiva per studenti e adulti, agendo in profonda continuità tra realtà fisica e mentale.

L'Istituto di Istruzione Superiore Statale *Andrea Fantoni*, sito in provincia di Bergamo, nel cuore della Valle Seriana, trovatosi suo malgrado nell'epicentro della pandemia che ha ferito l'Italia e il mondo intero, ha saputo reagire. Resilienza, ascolto e rispetto sono stati i valori fondanti sui quali tutti (docenti, studenti, personale e genitori) hanno basato il proprio agire nei mesi in cui il dolore sembrava non avere fine. Attraverso precise scelte didattiche e gestionali, nonostante l'utilizzo massiccio delle tecnologie, non ci si è mai trovati nella condizione di abdicare al rispetto di questi valori.

Keywords: Education; Person; Resilience; Vision; Learning

The world of school, during the recent sanitary emergency, has suddenly been placed in relation to the modalities of learning, which use the tools of ICT. How has formal education been able to respond to these new needs? Which teaching has consequently been activated? The school realized that virtual-space has become a pervasive experience for students and adults, causing a profound continuity between physical and mental reality.

The State Higher Education School Andrea Fantoni, located in the heart of the Seriana Valley (near Bergamo), found himself in the epicenter of the pandemic that hurt Italy and the world, but was able to react. Resilience, listening and respect were the founding values on which everyone (teachers, students, staff and parents) based their actions in the months when the pain seemed to have no end. Through precise didactic and management choices, despite the massive use of technologies, these values have continued to be respected.

Prologo

Il consueto panorama dell'istruzione formale nei mesi scorsi si è di colpo frantumato, travolto, insieme a tutto il resto, da una situazione mai sperimentata prima. Tutelare l'inalienabile diritto alla salute è diventato, giustamente, il focus intorno al quale ogni decisione è, poi, stata presa.

Il lungo *lockdown*, che ha provocato la chiusura di ogni attività e l'impossibilità di muoversi liberamente, ha coinvolto il mondo della scuola

* Dirigente Scolastico, Istituto Istruzione Superiore Statale "A. Fantoni", Clusone (BG).

per un periodo che ha coinciso con l'intera seconda parte dell'anno scolastico 2019/2020. Questa situazione, improvvisa e inattesa, ha inevitabilmente influenzato le tradizionali dinamiche di insegnamento/apprendimento: da una scuola fatta di incontri, di sguardi, di relazione, di presenza si è passati a una scuola in cui tutto ciò andava tradotto tramite l'utilizzo di strumenti della comunicazione multimediale. La scuola, dunque, ha dovuto porsi in relazione alle modalità di apprendimento informale, che avvengono costantemente con l'uso degli strumenti delle ICT, per poter proseguire col suo percorso, responsabile del fatto che anche il diritto all'istruzione vada sempre garantito.

Sul tema delle tecnologie per la didattica, fino a febbraio 2020, ci si limitava a interrogarsi su quali competenze digitali fossero da sviluppare, su quale fosse la direzione da prendere per l'educazione nella società tecnologica. Domande cruciali per chiunque voglia interrogarsi sul ruolo dell'educazione oggi e su come sia opportuno agire nel rispetto della persona umana, domande che, però, non avevano ancora provocato significativi mutamenti.

All'improvviso, con l'avvento della pandemia, tutto è cambiato. Come l'istruzione formale ha saputo rispondere a queste nuove e imprevedute istanze? Quale didattica è stata conseguentemente attivata?

Marzo 2020

Le scuole della provincia di Bergamo, in particolare quelle della Valle Seriana, hanno dovuto sin da subito fare i conti con gli schiaffi che arrivavano da parte di una realtà che nessuno riusciva più a riconoscere. Era una realtà intrisa di malattia, di dolore, di morte, di famiglie che vedevano strappare i propri cari dalle case per avviare un percorso di cura in ospedale, con la speranza (flebile) di una positiva risoluzione, di ambulanze che suonavano incessantemente, quasi senza soluzione di continuità. Una persona mi ha recentemente confidato che, in quei giorni, aveva la percezione di sentire il suono dell'ambulanza anche se non c'era: una sorta di tremendo miraggio uditivo che non lasciava pace.

La scuola che dirigo si trova proprio nel cuore della Val Seriana, un territorio meraviglioso che io, proveniente da altra realtà, ho imparato ad amare e a voler proteggere e valorizzare. Questa valle che si è trovata a essere, suo malgrado, nell'epicentro della pandemia che ha ferito l'Italia e il mondo intero, ha però saputo reagire. Resilienza, ascolto e rispetto sono stati i valori fondanti sui quali tutti (docenti, studenti, personale e genitori) hanno basato il proprio agire nei mesi in cui il dolore sembrava non avere fine. Attraverso precise scelte didattiche, nonostante l'utilizzo massiccio

delle tecnologie, non ci si è mai trovati nella condizione di abdicare al rispetto di questi valori.

Il primo problema che ci siamo trovati ad affrontare era la questione, meramente tecnica, ma determinante, di attivare con rapidità tutte le funzionalità della piattaforma informatica che avevamo scelto di utilizzare per l'Istituto. Nella primavera del 2019, infatti, l'Istituto Fantoni di Clusone è stato coperto da una rete in fibra ottica dedicata (con potenzialità fino a 200 Mega), installata proprio con l'intenzione di migliorare le infrastrutture tecnologiche e utilizzare al massimo le possibilità date dalla rete. Qualche mese più tardi, si è scelto di dotare l'Istituto di una piattaforma informatica che affiancasse il registro elettronico, già presente da tempo: dopo una serie di valutazioni e approfondimenti, la scelta è caduta su *Office 365 For Education*; la piattaforma in dotazione all'Istituto è associata al dominio web *@istitutofantoni.edu.it* e comprende un insieme di applicazioni sviluppate direttamente da Microsoft, quali *Word, Excel, PowerPoint, Teams, Outlook, Onedrive*, ecc..., alcune delle quali particolarmente utili in ambito didattico.

Era la seconda metà di febbraio del 2020: ci si trovava nella fase in cui erano già stati predisposti gli account per il personale docente e ATA, ma non quelli per gli studenti, quando all'improvviso è stato dichiarato il *lockdown*. Il gruppo di docenti del *team* digitale si è immediatamente preoccupato di rendere operativa la piattaforma: sono stati configurati gli account per gli studenti dell'Istituto, sono stati realizzati dei *tutorial* per mettere tutti (docenti e studenti) nelle condizioni di utilizzare nel migliore dei modi la piattaforma e dalla prima metà di marzo hanno preso l'avvio le lezioni online a distanza. Un progetto articolato di utilizzo della piattaforma, pensato per essere attuato in tutte le sue funzionalità solo a partire dal successivo anno scolastico, è stato reso concretizzabile e funzionale in meno di dieci giorni, grazie al lavoro solerte e competente del *team* digitale presente a scuola. In questo e in molti altri momenti si è evidenziato come il lavoro di *équipe* messo in atto anche durante un periodo di emergenza sia stato prezioso e continui a esserlo, ogni giorno. La criticità più grande della primavera del 2020 è stata proprio quella di aver dovuto agire in situazione di totale urgenza, avendo come solo tramite verso l'esterno i propri *device* e la rete *Internet*. Agli studenti sprovvisti di adeguate dotazioni sono stati consegnati dall'Istituto dei PC portatili in regime di comodato d'uso, per consentire a tutti di collegarsi e proseguire con il percorso scolastico. Tutto ciò ha paradossalmente attivato delle dinamiche di iper-connessione che hanno mostrato, in modo generalizzato, un atteggiamento resiliente nei confronti della realtà sconosciuta che tutti stavamo vivendo.

Invece di chiudersi nelle proprie case, docenti e studenti si sono virtualmente aperti all'esterno utilizzando un *medium* quotidianamente adoperato e conosciuto (la rete) in un modo inconsueto. Non tutto è andato bene, inutile nascondere, e ciascuno di noi ha dovuto imparare a calibrare tempi e modi di questo comunicare in modo esclusivamente virtuale e di questa nuova didattica, a volte sbagliando, altre volte rimodulando le scelte, sempre cercando di mettere al centro il rispetto per la persona e tenendo presente ciò che tutti stavano vivendo in quei giorni.

Maggio 2020

A due mesi dall'avvio della didattica a distanza, a studenti e docenti dell'Istituto *Fantoni* sono stati sottoposti differenti questionari che si ponevano precisi obiettivi: da un lato, raccogliere riflessioni circa l'organizzazione della didattica per compiere un bilancio della situazione in tempo reale; dall'altro, capire se e come fosse possibile integrare la didattica a distanza con la didattica in presenza. Il lavoro di costruzione dei questionari, di conduzione dell'indagine e la conseguente analisi dei dati è stato realizzato grazie all'impegno di docenti e studenti dell'Istituto, in particolare le professoresse Bigoni e Moioli e gli studenti della classe 3^A del Liceo Scientifico, ed è stato poi oggetto di pubblicazione¹.

A domande chiuse, che andavano a indagare sulla partecipazione alle lezioni, sugli strumenti utilizzati, sul carico di lavoro, sui punti di forza e di debolezza della DaD, sono seguite domande aperte, finalizzate a cogliere suggerimenti per l'avvio del seguente anno scolastico. Questi dati sono poi serviti per progettare il rientro degli studenti a scuola, dopo la pausa estiva e il lungo *lockdown*.

Le scelte che sono state compiute a livello di Istituto si sono basate su una precisa *vision*: condivisione tra tutte le componenti (docenti, famiglie e studenti), chiarezza d'intenti, confronto, co-costruzione di fiducia. Il tema della condivisione della *vision* è una costante sulla quale stiamo lavorando da tempo, insieme agli studenti e alle loro famiglie. Affrontare un'improvvisa esperienza di didattica a distanza (DaD), in un periodo di per sé già critico, ha richiesto una riflessione pedagogica seria, ancorché rapida, a partire dalla tipologia comunicativa data dal web e dall'uso dei *device*.

Aver riconosciuto la «centralità ineludibile delle nuove tecnologie con cui si comunica» [Zoja, 2012] e aver affrontato il problema, ci ha indotto ad oltrepassare la visione tecnicistica, psicologica o sociologica della questione, per compiere un'analisi di tipo pedagogico e domandarci:

¹ G. Bigoni, *Insegnamenti di un'indagine sulla DaD*, «Nuova Secondaria», 2 (ottobre 2020).

quando parliamo di educazione e tecnologia, a quale prospettiva pedagogica facciamo riferimento? Pertanto l'intenzionalità educativa del nostro sistema d'istruzione ha dovuto aprirsi alla funzionalità educativa dei sistemi dell'ICT, favorendo la costruzione di un percorso comune tra due mondi solo in apparenza lontani.

Settembre 2020

Nel corso dell'estate, come è accaduto in tutte le scuole italiane, l'intero Istituto è stato coinvolto in un grande lavoro organizzativo, realizzato attraverso diversi piani d'azione. Anzitutto ci si è occupati della riorganizzazione degli spazi e dell'adeguamento degli stessi (compresi lavori strutturali), al fine di poter accogliere a scuola il 100% degli studenti. Inoltre, è stato posto in essere uno specifico protocollo anticontagio, volto a garantire l'avvio dell'anno scolastico nel pieno rispetto delle norme di sicurezza.

Per ciascuno dei sei indirizzi di studio dell'Istituto, si è totalmente riprogettato l'orario scolastico, prevedendo una parte (assolutamente prevalente) di ore di lezione da effettuare a scuola e una parte (residuale) di ore da condurre con modalità a distanza, attivando sin dall'inizio dell'anno una vera e propria esperienza di Didattica Digitale Integrata. Gli ingressi e le uscite degli studenti sono stati rimodulati, prevedendo un doppio orario di entrata (ore 8 e 10) e un analogo doppio orario di uscita (ore 13 e 15). Ciò è stato stabilito in pieno accordo con le esigenze espresse dalle aziende di trasporti, con l'obiettivo di ridurre al massimo la compresenza di studenti sui mezzi pubblici, oltre che nelle fasi di entrata/uscita da scuola. Non è stata una scelta semplice, ma tutti gli attori coinvolti, incluse le famiglie, hanno perfettamente compreso che questo sarebbe stato l'unico modo per consentire a tutti gli studenti di tornare in classe.

La ripartenza è stata gioiosa e positiva; il clima che si percepiva a scuola era di grande energia e fiducia nel futuro. La Commissione Autovalutazione si è occupata della stesura di un apposito *Regolamento per la didattica digitale integrata* che, successivamente, è stato accolto sia dal Collegio dei docenti, sia dal Consiglio d'Istituto, garantendo il rispetto di una linea comune e condivisa per portare avanti le scelte didattiche effettuate da ciascun Consiglio di classe.

Tramite la Didattica Digitale Integrata (DDI), intesa come la metodologia innovativa di insegnamento - apprendimento idonea a integrare o a sostituire la scuola in presenza tramite l'utilizzo di piattaforme e tecnologie digitali, durante tutta la prima parte dell'anno scolastico si è

riusciti a far fronte alle particolari esigenze di apprendimento delle studentesse e degli studenti rientrati in classe dopo una lunga assenza dalle aule scolastiche.

La DDI, adeguatamente bilanciata tra attività sincrone e asincrone, rappresenta uno strumento valido soprattutto per: proporre approfondimenti disciplinari e interdisciplinari; personalizzare i percorsi e il recupero degli apprendimenti; sviluppare competenze disciplinari e personali; migliorare l'efficacia della didattica in rapporto ai diversi stili di apprendimento; rispondere alle esigenze dettate da bisogni educativi speciali (disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, svantaggio linguistico, etc.).

Con le decisioni prese dal Governo italiano a seguito del nuovo peggioramento della situazione sanitaria, a circa due mesi dall'inizio dell'anno scolastico, gli studenti hanno ripreso a seguire le lezioni esclusivamente in modalità a distanza. Solo le classi con attività di laboratorio e gli studenti con bisogni educativi speciali (in accordo con le singole famiglie) hanno potuto continuare a frequentare la scuola, con orari *ad hoc* e percorsi didattici dettagliatamente definiti.

Oggi, novembre 2020

A oggi le classi dell'Istituto stanno, dunque, proseguendo con la Didattica a Distanza: come evidenziato dal *Regolamento d'Istituto per la didattica digitale integrata*, ogni docente si preoccupa di completare in modo organizzato e coordinato con i colleghi del Consiglio di classe il proprio monte ore disciplinare, con adeguato bilanciamento tra attività svolte in modo sincrono (pari ad almeno 20 ore settimanali, come indicato nelle *Linee guida per la DDI*) e asincrono, con opportuna pausa di almeno 10 minuti all'ora. Il monte ore disciplinare ovviamente non comprende l'attività di studio autonomo della disciplina normalmente richiesto agli studenti al di fuori delle attività asincrone.

Di ciascuna attività asincrona l'insegnante stima l'impegno richiesto al gruppo di studenti in termini di numero di ore, stabilendo delle scadenze per la consegna/restituzione che tengano conto del carico di lavoro complessivamente richiesto al gruppo classe e bilanciando opportunamente le attività da svolgere mediante l'uso di strumenti digitali con altre tipologie di studio.

Come durante la didattica in presenza, il docente tiene conto dei carichi di lavoro e il coordinatore di classe monitora il bilanciamento tra attività sincrone/asincrone e *online/offline*, in particolare le possibili sovrapposizioni di verifiche o di termini di consegna di attività didattiche

asincrone di diverse discipline. Anche la valutazione degli apprendimenti realizzati con la DDI rispetta gli stessi criteri della valutazione degli apprendimenti realizzati in presenza. L'insegnante riporta sul registro elettronico gli esiti delle verifiche degli apprendimenti svolte nell'ambito della didattica a distanza con le stesse modalità delle verifiche svolte in presenza. Nelle note che seguono l'esito della valutazione, i docenti sottolineano i nuclei tematici e le modalità di verifica e, in caso di valutazione negativa, integrano con un giudizio sintetico che riporta le strategie da attuare autonomamente per il recupero.

Se gli aspetti legati all'approccio alla didattica a distanza sono, ora, più chiari rispetto all'inizio dell'emergenza, permangono le indubbie fatiche legate all'assenza dell'incontro quotidiano; queste fatiche si evidenziano in tutti, accentuate dalle preoccupazioni dovute alla situazione che stiamo vivendo.

Nel mio ruolo di Dirigente Scolastico, non ho mai trascurato di dedicare momenti all'ascolto, ben consapevole dell'estrema delicatezza di questo periodo storico. E se l'ascolto avviene tramite una piattaforma come *Teams*, occorre comunque valorizzare l'aspetto positivo di questa possibilità, perché permette l'incontro di sguardi, il parlarsi, il sentirsi accolti. Numerosi sono stati i colloqui che ho avuto con gli studenti, le famiglie, il Comitato genitori, il personale scolastico (docente e non docente). Ho raccolto preoccupazioni, incognite, stanchezze, ma anche tante storie positive di vicinanza e di fiducia, la stessa che ho sempre cercato di trasmettere, con obiettività, ma con uno sguardo volto al futuro.

Conclusioni

Soprattutto ora, con un'emergenza ancora in corso, è estremamente attuale la domanda che si pose McLuhan anni fa, ossia: «dove va l'educazione nella società tecnologica, nell'era dell'inflazione dell'informazione»²? Di fronte all'inevitabile presenza degli strumenti dell'ICT è quanto mai necessario elaborare e organizzare strategie educative e formative che mettano le giovani generazioni nelle condizioni per sostenere e sfruttare le potenzialità di questa realtà³.

Oggi ci troviamo immersi in un periodo di incertezza, dove didattica a distanza e in presenza si trovano ancora a coesistere; è precisa

² H. M. McLuhan, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, a cura di E. Gandini Gamaleri, Armando editore, Roma 1998, p. 10.

³ Chiosso G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, p. 343.

responsabilità della scuola mostrarsi capace di scoprire quali relazioni siano possibili tra persona e tecnologia nella società delle reti⁴.

Quello tra tecnologie e persona avrebbe tutte le qualità per essere un incontro vincente; l'aspetto negativo, semmai, è rappresentato dalla totale mancanza di interazione umana, data dalla didattica a distanza. La didattica digitale integrata, invece, presenta caratteristiche positive che, come si è visto, all'Istituto Fantoni abbiamo potuto sperimentare e speriamo presto di poter riavviare, nel momento in cui agli studenti sarà consentito di tornare a scuola. Questo vorrà dire che anche la crisi sanitaria sarà nella sua fase decrescente e tutti noi potremo riprendere a sentirci appieno parte del nostro mondo.

Essere umanista non significa soltanto pensare che facciamo parte di questa comunità di destino, che siamo tutti umani essendo tutti differenti, né voler sfuggire alla catastrofe e aspirare a un mondo migliore; significa anche sentire nel più profondo di se stessi che ciascuno di noi è un momento effimero, una parte minuscola di un'avventura incredibile che, perseguendo l'avventura della vita, realizza l'avventura umanizzante iniziata sette milioni di anni fa⁵.

Bibliografia

- Bigoni G., *Insegnamenti di un'indagine sulla DaD*, «Nuova Secondaria», 2, ottobre 2020.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997.
- McLuhan H. M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, a cura di E. Gandini Gamaleri, Armando editore, Roma 1998.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Pireddu M., Tursi A. (a cura di), *Post-umano. Relazione tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini e associati, Milano 2006.
- Zoja L., *Massa critica e silenziosa*, «Domenica. Il Sole 24 Ore», (12 febbraio 2012).

Sitografia

I.I.S.S. A. Fantoni – Clusone. <https://www.istitutofantoni.edu.it/wp/>

⁴ M. Pireddu, A. Tursi (a cura di), *Post-umano. Relazione tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, Guerini e associati, Milano 2006.

⁵ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 119.

Alessandra Carlini*

Immagini e parole: l'infografica in didattica. Racconti d'arte, dalla DaD all'Educazione Civica**Parole chiave:** infografica; DaD e DDI; competenze di cittadinanza; compiti autentici

Il contributo proposto ha lo scopo di condividere una pratica didattica sperimentata in DaD, illustrandone obiettivi, strategie e risultati per interrogarsi sull'ambiente di apprendimento costruito e sulle sue ricadute nel post-lockdown in relazione alla recente riforma sull'insegnamento dell'Educazione Civica e sullo sviluppo di competenze di cittadinanza.

Per un ripensamento dei paradigmi didattici in un'ottica esperienziale, il corso di Storia dell'arte ha proposto un Laboratorio di infografica con l'assegnazione di un compito autentico chiedendo agli studenti delle classi prime, seconde, terze e quarte di realizzare un output pensato come risorsa digitale del libro di testo; un racconto d'arte in infografica, dinamica o statica, in grado di veicolare la conoscenza di un contenuto didattico trattato in DaD.

Insieme alle timeline, alle mappe mentali e concettuali, l'infografica costituisce un valido supporto per ordinare, rielaborare criticamente, memorizzare informazioni sfruttando le potenzialità cognitive delle immagini, dei colori, delle profondità, della posizione relativa e della gerarchia per dimensione all'interno del campo-spazio visuale.

Keywords: Information Graphic; Dad; digital skills; citizenship skills; authentic tasks; art

This paper aims to describe a project that has involved students of Liceo Scientifico Cavour (in Rome) during the Art classes in the pandemic period, when schools were closed: they worked in teams to realize an output as a digital resource for their textbook. The author focuses on the educational role of Information Graphic (also called Data Visualization or Information Visualization) and subsequent applications for the development of citizenship skills in the context of Civic Education.

In addition to timelines, mind maps and conceptual maps, Information Graphic is a valid tool to order, critically re-elaborate and memorize information thanks to the use of images. This experience highlights the role of technologies and the importance of a creative approach in the learning process. The project also becomes an opportunity to develop digital, logical, linguistic and social skills.

Ecco dunque cosa richiede da noi Leopardi per farci gustare la bellezza dell'indeterminato e del vago! È una attenzione estremamente precisa e meticolosa che egli esige nella composizione d'ogni immagine, nella definizione minuziosa dei dettagli, nella scelta degli oggetti, dell'illuminazione, dell'atmosfera, per raggiungere la vaghezza desiderata¹.

* Docente di ruolo presso il Liceo Scientifico "C. Cavour" di Roma, Funzione Strumentale per l'Inclusione e Referente per la formazione del personale docente (a.s. 2020-21).

¹ I. Calvino, *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano 1998, p. 69.

1. Realizzare una risorsa digitale per il libro di testo come compito autentico

Il presente contributo tratta dell'impiego dell'infografica² in didattica e del valore cognitivo del linguaggio visuale nel processo di insegnamento-apprendimento ai fini dell'acquisizione di conoscenze disciplinari e della maturazione di competenze di cittadinanza.

Sebbene abbia ampia risonanza in ambito giornalistico e divulgativo come strumento di rielaborazione grafica di dati e informazioni, in questo contesto l'infografica verrà presentata come strategia didattica, per la realizzazione di un compito autentico in un ambiente di apprendimento formale³. Nel Laboratorio di InfoVis (*Information Visualization*), organizzato nel corso di Disegno e Storia dell'arte, viene chiesto agli studenti delle classi prime, seconde, terze e quarte del Liceo Scientifico Cavour⁴ di produrre un *output* pensato come risorsa digitale del libro di testo: un racconto d'arte in infografica, dinamica o statica, in grado di veicolare la conoscenza di un contenuto didattico trattato in DaD (Didattica a Distanza). Nel momento in cui il *lockdown* legato all'emergenza sanitaria ha allontanato la comunità dalla fruizione fisica del proprio patrimonio culturale e ha focalizzato l'interesse sulla diffusione degli strumenti informatici, l'esperienza proposta agli studenti ha riportato al centro del processo di apprendimento l'approccio creativo all'arte e alle tecnologie, spostando l'attenzione dagli strumenti alle strategie, dal mezzo al fine.

Nella sperimentazione condotta l'infografica viene utilizzata in una doppia direzione: prima didattica e poi comunicativa. Come metodo di

² La parola "infografica" è la contrazione dalla locuzione anglosassone *information design*: organizzazione dell'informazione. Nota anche con le espressioni: *Information Graphic*, *Data Visualization*, *Information Visualization* (InfoVis). Per un approfondimento: E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983; Treccani, Enciclopedia on-line, Voce "Design della comunicazione" a cura di Giovanni Lussu (2010). http://www.treccani.it/enciclopedia/design-della-comunicazione_%28XXI-Secolo%29/ 31.08.20.

Al seguente link, una ricognizione storica dei contributi più significativi relativamente alla visualizzazione di informazioni, organizzati in una *timeline* secondo quattro categorie (cartografia, statistiche e grafici, tecnologia, altro) <http://datavis.ca/milestones/> 30.08.20.

³ A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont NY 1999.

⁴ Liceo Scientifico Statale C. Cavour, Roma, Via delle Carine, 1, RMPS060005. Dirigente Scolastico Prof.ssa Claudia Sabatano. L'Unità di Apprendimento è stata realizzata nel Laboratorio di InfoVis del corso di Storia dell'arte e Disegno, a.s. 2019-2020 (Prof.ssa Alessandra Carlini, Funzione Strumentale Sostegno allo studente). Al Laboratorio a carattere pluridisciplinare hanno partecipato: Prof.ssa Rosa Conzo, Prof. Giovanni Battista Elia, Prof.ssa Rossella Chirlanda (Geostoria e Lettere), Prof. Simone Notargiacomo (Storia e Filosofia), Prof.ssa Antonella Principali (Matematica e Fisica). L'Unità di Apprendimento presentata ha coinvolto le classi prima e seconda della sezione A (con sperimentazione Cambridge) e le classi prima, seconda, terza e quarta della sezione C (con sperimentazione 2.0 e potenziamento di fisica). http://www.liceocavour.gov.it/framework/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=83&Itemid=486 29.08.20.

apprendimento, in una dimensione esperienziale e collaborativa⁵, per condurre lo studente all'interno di un processo cognitivo attraverso la raccolta, la selezione e l'organizzazione gerarchica delle informazioni, fruttando le potenzialità del linguaggio visuale e utilizzando aggregatori di risorse e organizzatori grafici⁶. Allo stesso tempo, una volta realizzata come compito autentico, l'infografica prodotta dagli studenti, diventa potenziale materiale didattico per i docenti, utile a veicolare informazioni in pratiche didattiche più trasmissive che, secondo i principi dell'*Universal Design for Learning*⁷, cercano di ridurre lo sforzo cognitivo nell'apprendimento⁸.

I temi trattati, di ambito storico-artistico (Figura 1), coinvolgono, attraverso feedback pluridisciplinari, competenze dell'asse linguistico e scientifico-matematico:

- per le classi prime: i caratteri stilistici della statuaria greca e i suoi messaggi estetici, storici e filosofici;
- per le classi seconde: l'architettura sacra medioevale, con particolare attenzione ai suoi codici figurativi tra allegorie e metafore;
- per le classi terze: la trasformazione topografica del colle capitolino ad opera di Michelangelo e le sue motivazioni politiche e simboliche;
- per le classi quarte: la pittura di Caravaggio e le sue connessioni con la Rivoluzione Scientifica; le correnti artistiche del Neoclassicismo e del Romanticismo nel loro contesto politico e culturale.

⁵ J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], Cortina Raffaello, Milano 2014; C. Freinet, *L'apprendimento del disegno* [1969], Editori Riuniti, Roma 1980.

⁶ A. Cairo, *L'arte funzionale: Infografica e visualizzazione delle informazioni*, Pearson Italia, Torino 2013; A. Calvani, *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma 2011.

⁷ L'*Universal Design for Learning (UDL)* è un approccio a insegnamento e apprendimento che favorisce l'inclusione scolastica perché centrato sul rispetto della diversità-unicità umana. Promuove la valorizzazione delle differenze, le pari opportunità e l'equità grazie alla pluralità dei materiali, degli strumenti e dei metodi impiegati nella didattica. Una differenziazione qualitativa, ottenuta integrando aspetti percettivi, espressivi, motivazionali.

<http://udlguidelines.cast.org/> <http://www.raiscuola.rai.it/articoli-programma-puntate/dario-ianes-universal-design-for-learning/39201/default.aspx> 29.08.20. D.H. Rose, A. Meyer, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, ASCD, 2002; G. Savia, *Universal design for learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

⁸ J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive Load Theory*, Springer, Berlino 2010.



Figura 1. Laboratorio di InfoVis, Liceo Scientifico Cavour, “Racconti d’arte”. Alcune delle Infografiche statiche realizzate dagli studenti del primo anno (in figura i lavori degli studenti Francesco Marzo e Dino Mustajbasic, Filippo Pagano e Fabrizio Daniele, Alessia Caputo e Presutti Beatrice, Marco Luchini e Leonardo Mastrantonio, Aurora Duro e Alessandro Rojo)

Lo studente è chiamato a raccogliere, manipolare e trasferire i contenuti disciplinari per costruire una rete di relazioni sviluppando competenze digitali, logiche, linguistiche e sociali. Così, l’applicazione dell’infografica in ambito didattico ha permesso di potenziare la funzione educativa delle immagini e proporre la comunicazione visiva come esperienza cognitiva, dimostrandosi efficace per ridurre i fenomeni di *Underachiever* e *Capable drop-out*, far emergere potenzialità latenti, offrire slancio alle eccellenze, coinvolgendo dinamicamente l’intero gruppo classe con strategie che sono essenziali per alcuni e utili per tutti⁹. L’idea di un’inclusione come strategia dell’eccezione viene rimossa in favore di una strategia dell’ordinario e del consueto, nella quale tutti possono trovare il proprio spazio, il proprio stile di apprendimento (Figura 2).

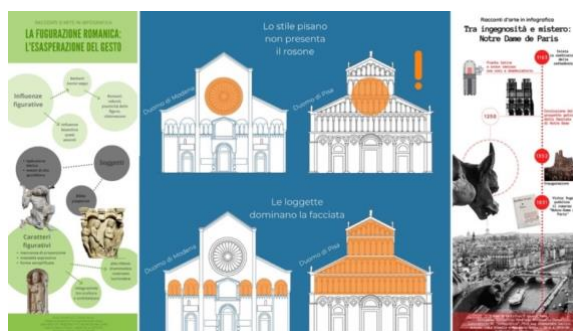


Figura 2. Laboratorio di InfoVis, Liceo Scientifico Cavour, “Racconti d’arte”. Alcune delle Infografiche statiche realizzate dagli studenti del secondo anno (in figura i lavori degli studenti Elena Baiocco, Lorenzo Torella, Alessia Leka e Sofia Nardocci)

L’obiettivo è veicolare l’opera d’arte come prodotto culturale di una realtà articolata, composta da fatti storici, realtà fisiche, processi, economie,

⁹ G. Savia, *Universal design for learning. La Progettazione Universale per l’Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

possibilità tecniche, modi del pensare e dell'agire. Il patrimonio diventa quindi il tramite per interpretare la realtà in prospettiva storica, per comprenderne le ragioni attraverso la lunga durata, per farsi portatori dei valori di identità e cittadinanza e tramandarli consapevolmente¹⁰.

L'idea di base utilizza il linguaggio dell'infografica per realizzare un racconto d'arte. Dello *storytelling*¹¹ la pratica didattica sperimentata conserva la capacità di catturare l'attenzione e sfruttare gli elementi di retorica e di narratologia¹². Le discipline artistiche offrono, in questo senso, competenze indispensabili per trasmettere, non solo rappresentazioni di oggetti, ma soprattutto relazioni concettuali, conducendo lo studente all'interno di un processo di alfabetizzazione visiva¹³, sempre più indispensabile come esercizio consapevole di cittadinanza.

2. Visualizzare informazioni. Quadro teorico di riferimento e implicazioni didattiche

L'Infografica è l'arte di visualizzare informazioni; una forma di comunicazione nella quale la componente grafica prevale su quella testuale; una modalità di raccolta, suddivisione, organizzazione e trasmissione di contenuti attraverso le potenzialità cognitive del linguaggio visuale.

¹⁰ S. Settis, *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino 2004; C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008; T. Montanari, *Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà*, Minimum fax, Roma 2014.

¹¹ Definizione di *Storytelling* del National Storytelling Network U.S.A, approvata da FEST-Federation for European Storytelling <https://storynet.org/what-is-storytelling/> 30.08.20. Per un approfondimento della relazione tra *storytelling* e Infografica si veda L. Hinchliffe, *Storytelling with Data Visualization*, Kurtosys, 2015.

<https://blog.kurtosys.com/storytelling-data-visualization/> 31.08.20.

¹² C. Nussbaumer-Knaflic, *Data storytelling. Generare valore dalla rappresentazione delle informazioni*, Apogeo, Milano 2016.

¹³ R. Arnheim, *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Einaudi, Torino 1974.

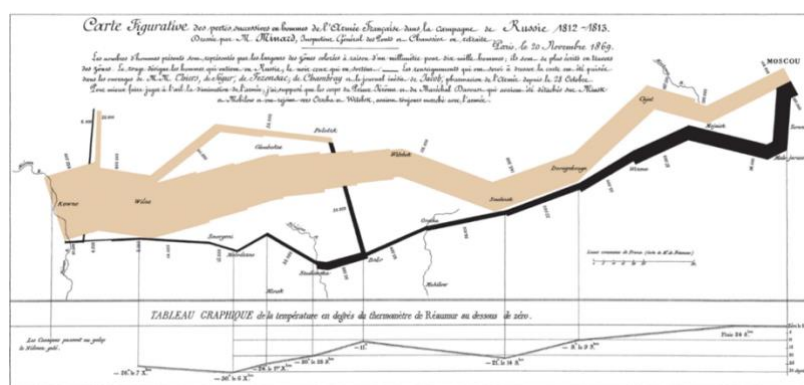


Figura 3. Charles Minard, 1861. Grafico sulla campagna di Russia condotta da Napoleone nel 1812.

La rappresentazione delle informazioni occupa da sempre un ruolo centrale nella comunicazione e la storia dell'arte offre un ampio repertorio di racconti costruiti per immagini, di significati condensati in forme e segni che risalgono i tempi, dalle ere più remote fino ai nostri giorni. Per la pratica didattica qui illustrata si prende in considerazione la particolare accezione che la visualizzazione di informazioni ha avuto sui quotidiani tra gli anni Novanta e i primi anni Zero¹⁴ per rendere facilmente fruibili le informazioni e la successiva diffusione in contesti educativi¹⁵ per integrare un apprendimento basato su mezzi verbali e testuali con mezzi iconici¹⁶.

Per trovare le radici di queste esperienze bisogna attingere ai contributi che la comunicazione della scienza ha prodotto, già a partire dall'Ottocento, attraverso esempi di grafici che, ancora oggi, rappresentano precedenti imprescindibili. Il lavoro che Charles Minard realizza nel 1861 (Figura 3) per descrivere le ragioni del fallimento della

¹⁴ E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983; N. Holmes, *Designer's Guide to Creating Charts and Diagrams*, Watson-Guptill, New York 1984.

¹⁵ R.C. Clark, C. Lyons, *Graphics for learning*, Pfeiffer, Milano 2011.

¹⁶ Tra le infografiche realizzate su contenuti d'interesse didattico, si segnalano i lavori di Martín Cristal sull'*Iliade* (<https://elpezvolador.wordpress.com/2008/12/30/iliada-apuntes-del-canto-ii/> 05.09.20) e il libro che racconta la Seconda Guerra Mondiale attraverso il linguaggio dell'infografica (J. Lopez, A. Nicolas, V. Bernard, *Infografica della Seconda Guerra Mondiale*, L'ippocampo, Milano 2019). R. Arnheim, *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Milano 1992; A. Calvani, *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma 2011.

campagna di Russia condotta da Napoleone nel 1812¹⁷ viene citato da Edward Tufte¹⁸ come il migliore grafico mai prodotto¹⁹.

E sempre Tufte ripercorre con puntualità la pubblicazione vittoriana che Oliver Byrne²⁰ realizza nel 1847 (Figura 4) nel tentativo di sfruttare le potenzialità comunicative di codici grafici e cromatici per veicolare i contenuti geometrico-matematici dei primi sei libri degli Elementi di Euclide²¹. Una sperimentazione che anticipa i tratti espressivi del Neoplasticismo di Mondrian, le ricerche delle Avanguardie artistiche del primo Novecento nel campo della grafica e il lavoro della scuola tedesca del Bauhaus (Weimar, 1919-25) e di quella sovietica del Vchutemas (Mosca, 1920-1927).

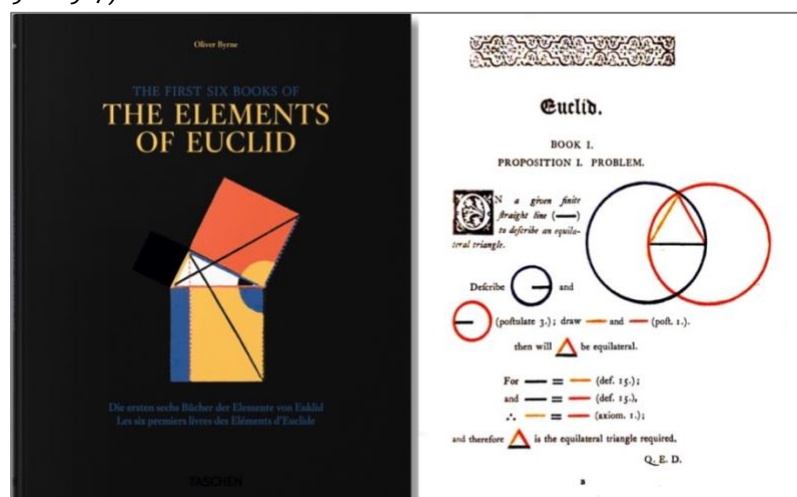


Figura 4. Oliver Byrne, 1847. I primi sei libri degli Elementi di Euclide restituiti con un linguaggio visuale.

Proprio a Weimar esce nel 1924 la prima versione del *Pädagogisches Skizzenbuch*²² di Paul Klee, dal 1921 insegnante nel *Vorkurs* – corso

¹⁷ Il grafico si distingue per la rappresentazione in due dimensioni di sei tipi di dati: il numero delle truppe napoleoniche; distanza; temperatura; la latitudine e la longitudine; senso di marcia; e posizione rispetto a date specifiche sulla marcia di Napoleone. J. Corbett, *Charles Joseph Minard, Mapping Napoleon's March*, 1861, CSISS Classics, 2001. <https://escholarship.org/uc/item/4qj8ho64>

¹⁸ Edward Tufte, docente di statistica ed economia politica alla Yale University, è considerato uno dei primi e più rilevanti esperti di infografica, in particolare nel campo dei grafici statistici. <https://www.edwardtufte.com/tufte/> 31.08.20.

¹⁹ E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983; M. Friendly, *A brief history of data visualization*, in C. Chen, W. K. Härdle, K. Wolfgang, A. Unwin (Eds.), *Handbook of Data Visualization*, Springer, Berlino 2006, pp. 15-56.

²⁰ Per un approfondimento si veda: S. M. Hawes, S. Kolpas, *Oliver Byrne: The Matisse of Mathematics*, «MAA - Mathematical Association of America, Publications, Periodicals», 2015. <https://www.maa.org/press/periodicals/convergence/oliver-byrne-the-matisse-of-mathematics-biography-1810-1829> 31.08.20. Per l'edizione on-line del libro di Byrne: <https://www.c82.net/euclid/#books> 31.08.20.

²¹ O. Byrne, *The first six books of the Elements of Euclid* [1847], W. Pickering, Londra 2013; E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983.

²² L'edizione italiana, dal titolo *Quaderno di schizzi pedagogici*, è stata pubblicata in versione integrale nella collana Miniature di Abscondita (Klee, 1924/2002). Una selezione del materiale didattico e degli appunti

preliminare del piano di studi della *Bauhaus* – diretto da Johannes Itten prima e da László Moholy-Nagy poi. Il lavoro²³ presenta i contenuti teorici dell'attività didattica di Paul Klee facendo uso di schemi ideogrammatici accompagnati da parole chiave e brevi commenti scritti. Il segno è essenziale e il linguaggio figurativo astratto, potenziando il rapporto tra il significato veicolato e le immagini utilizzate. Il progetto grafico, in grado di valorizzare l'interazione tra componente visuale e testuale, si deve a László Moholy-Nagy, che riesce a trasferire un approccio pedagogico basato non più su regole stilistiche e tecniche derivate da un modello predefinito, ma teso a trattare il processo compositivo alla base dell'operare creativo, passando attraverso la descrizione analitica dei contenuti teorici secondo rigore e disciplina.

Quelli della *Bauhaus* e del *Vchutemas* erano gli anni in cui maturavano le teorie sviluppate dalla Scuola della Gestalt²⁴ sulla percezione della forma, sull'organizzazione sensoriale e sul processo cognitivo derivato dall'elaborazione delle informazioni visive²⁵. Le stesse leggi dell'organizzazione formale che Rudolf Arnheim (1904-2007) userà per approcciare fenomeni artistici indagando il legame tra immagini e pensiero, tra arti visive e pensiero visivo. *Equilibrio, Configurazione, Forma, Spazio, Colore* sono alcune delle titolazioni che scandiscono l'indice di *Arte e percezione visiva*²⁶, il testo di Arnheim che negli anni Cinquanta riassume i risultati di questo approccio.

prodotti da Paul Klee nei tre anni di insegnamento presso la *Bauhaus* è stata pubblicata nella raccolta: P. Klee, *Teoria della forma e della figurazione*, a cura di J. Spiller, (vol. 1-2), Feltrinelli, Milano 1959. La versione originale del *Pädagogisches Skizzenbuch* è accessibile tra le risorse on line della Bibliothèque Kandinsky del Centre Pompidou di Parigi:

http://bibliothequekandinsky.centrepompidou.fr/images/bk/RLPF724/M5050_X0031_LIV_RLPF0724.pdf
14.09.20.

²³ P. Klee, *Quaderno di schizzi pedagogici* [1924], ed. ital., Abscondita, Milano 2002

²⁴ Treccani, Enciclopedia della Scienza e della Tecnica, voce "Teoria strutturalista della Gestalt" (2008).
http://www.treccani.it/enciclopedia/teoria-strutturalista-della-gestalt_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/05.09.20.

²⁵ W. Köhler, *La Psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano 1989.

²⁶ R. Arnheim, *Arte e percezione visiva* [1954], Feltrinelli, Milano 1984.

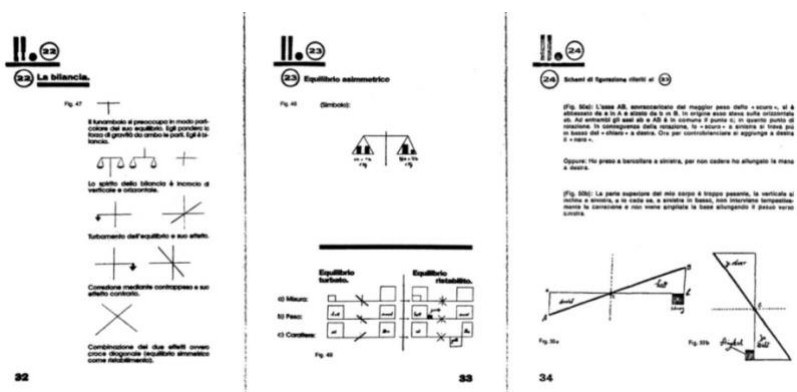


Figura 5. Paul Klee, 1924. Estratti da *Pädagogisches Skizzenbuch* (pp. 32-34): La bilancia, Equilibrio asimmetrico, Schemi di figurazione sull'equilibrio asimmetrico.

Sono state proprio alcune delle pagine qui ripercorse a comporre, nel contesto del Laboratorio di InfoVis, un repertorio di esperienze entro il quale operare la costruzione di una coscienza visiva, offrendo l'impalcatura teorica utile a fornire strumenti di riflessione rispetto ai quali misurare i risultati che via via prendevano forma nei vari gruppi di lavoro. Così, gli schizzi realizzati da Paul Klee negli anni Venti per spiegare ai suoi studenti della *Bauhaus* il concetto di quello che chiama 'Equilibrio asimmetrico'²⁷, diventano efficaci strumenti didattici per approcciare i concetti di simmetria ed equilibrio veicolati dall'estetica greca in architettura e scultura (Figura 5).

Allo stesso modo, nel corso delle attività laboratoriali, molti degli schemi ideogrammatici che accompagnano la trattazione teorica di *Arte e percezione visiva* vengono impiegati a sostegno dei ragionamenti maturati durante i *debriefing* di riallineamento delle competenze per offrire utili strumenti in grado di condensare graficamente i contenuti teorici necessari a rendere efficace la comunicazione visiva del prodotto *in fieri*. Nel progettare l'infografica gli studenti manipolano quelle che vengono chiamate proprietà pre-attentive²⁸: il colore (tonalità, intensità, luminosità²⁹), la posizione spaziale (posizione nel piano 2D, profondità stereoscopica), il movimento (sfarfallio, spostamento). Vengono invitati a riflettere sulla capacità di catturare l'attenzione attraverso il colore, che facilita il ricordo e migliora l'informazione³⁰. La scelta dell'impalcatura cromatica diventa uno strumento per sottolineare la rilevanza

²⁷ P. Klee, *Quaderno di schizzi pedagogici* [1924], ed. ital., Abscondita, Milano 2002, p. 33.

²⁸ C. Ware, *Information Visualization: Perception for design*, Morgan Kaufmann Publishers, Burlington 2000.

²⁹ Il Sistema Munsell definisce i colori in base a tre coordinate dimensionali: tonalità (Hue), luminosità (Value o Lightness) e saturazione (Chroma).

³⁰ P. Bottazzini, M. Gotuzzo, *Design della mente: Infografica e data visualization*, LSWR, Milano 2014.

dell'informazione: il contrasto cromatico, per evidenziare informazioni relative a categorie critiche diverse e l'analogia cromatica, per raggruppare informazioni affini. Così come profondità, posizione relativa e gerarchia per dimensione consentono, all'interno del campo-spazio visuale, di stabilire priorità percettive³¹. Un insieme di regole della figurazione che vengono costruite attingendo al repertorio di esempi fornito e formalizzate dagli stessi studenti durante le sedute di *debriefing*. Ad ogni incontro, un gruppo di lavoro assume il ruolo di segretario della sessione con il mandato di raccogliere gli input emersi e redigerne un prontuario. L'uso di un Documento della Suite Google permette agli studenti di lavorare simultaneamente sullo stesso file in condivisione, consentendo la costruzione di un "Repertorio di linee guida" desunto dall'esperienza e composto attraverso l'implementazione progressiva dei dati. Un modo di procedere che responsabilizza il gruppo, educa all'attenzione e permette di completare l'esperienza, con la riflessione sull'esperienza³². Pian piano matura quello che Oliver Byrne scrive per presentare la sua versione degli Elementi di Euclide «[...] non introduciamo i colori a scopo di intrattenimento, o per divertire con certe combinazioni di tinta e forma, ma per affinare la mente nella sua ricerca di verità, per aumentare le possibilità di istruzione e per diffondere la conoscenza permanente»³³.

Per veicolare contenuti disciplinari complessi, attraverso un messaggio visuale il più possibile efficace, nel Laboratorio di InfoVis, il lavoro si costruisce via via attraverso una rete di impulsi visuali che agiscono su vari aspetti del processo di apprendimento: come riferimenti utili a decodificare contenuti teorici legati alle discipline coinvolte, come esemplificazione grafica di concetti compositivi, come strumento per veicolare efficacemente un messaggio. Perché, come afferma Edward Tufte, «[...] l'eleganza grafica si trova spesso nella semplicità del design e nella complessità dei dati»³⁴. Le competenze digitali, sociali e civiche diventano, in quest'ottica, strumenti efficaci per adattarsi ai cambiamenti tipici della "Società della Conoscenza"³⁵ sviluppando abilità complesse, in

³¹ R. Arnheim, *Arte e percezione visiva* [1954], Feltrinelli, Milano 1984; E. Tufte, *Envisioning Information*, CT: Graphics Press, Cheshire 1990.

³² J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], Cortina Raffaello, Milano 2014.

³³ «[...] we do not introduce colours for the purpose of entertainment, or to amuse by certain combinations of tint and form, but to assist the mind in its researches after truth, to increase the facilities of instruction, and to diffuse permanent knowledge». O. Byrne, *The first six books of the Elements of Euclid* [1847], W. Pickering, Londra 2013, p. VII. Traduzione dell'autore.

³⁴ E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983, pp. 177-190.

³⁵ F. Faiella, *Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza*, TD-Tecnologie Didattiche (50), 2010, pp. 25-29.

grado di sostenere creatività e innovazione. L'innovazione, quella autentica, è un risultato a lungo termine, più che un obiettivo premesso.

3. Elogio della semplicità. Indicazioni operative e linee guida del Laboratorio di InfoVis

Semplificare è più difficile è il titolo di uno scritto nel quale Bruno Munari descrive quel processo creativo che porta a un'operazione di eliminazione del superfluo per rendere più efficace un messaggio³⁶. «Per semplificare bisogna togliere, e per togliere bisogna sapere che cosa togliere, [...]. Togliere invece che aggiungere vuol dire riconoscere l'essenza delle cose e comunicarle nella loro essenzialità»³⁷. Le parole di Bruno Munari condensano le ragioni didattiche che hanno motivato l'organizzazione del Laboratorio di InfoVis e il suo carattere pluridisciplinare.

La realizzazione di un'infografica, come risorsa digitale del proprio libro di testo, viene proposta agli studenti come *output* di una pratica didattica che usa l'apprendimento collaborativo per realizzare un compito autentico e promuovere un processo di apprendimento che passa attraverso l'esperienza³⁸. A partire dai contenuti trattati in DaD, il laboratorio cerca di attivare la capacità critica dello studente, facendo interagire le informazioni percorse nelle diverse discipline con lo scopo di realizzare una rielaborazione visuale attraverso figure retoriche, organizzatori grafici (timeline, diagrammi, linee di forza, connettori, cornici, accenti...) ed espressioni testuali essenziali (slogan, *keywords*, didascalia a commento sintetico...). L'infografica assegnata ai gruppi di lavoro è di tipo informativo, con la possibilità di scegliere un prodotto dinamico (brevi animazioni o video, della durata massima di 2-3 minuti) o un prodotto statico (banner e tableau, digitali o cartacei) destinato ad altri studenti.

La realizzazione dell'infografica avviene secondo i seguenti step operativi:

- 1° STEP: acquisizione dei contenuti disciplinari di base (attività frontali di massimo 20 minuti associate a brevi ricerche in rete nella forma del Web Quest; classe capovolta e debriefing di riallineamento delle competenze). Formazione dei gruppi di lavoro con ruoli diversificati per assecondare gli stili di apprendimento. Individuazione dei contenuti da sviluppare nell'infografica (Padlet, Foglio di lavoro G-Suite in condivisione, archiviazione su Drive);

³⁶ B. Munari, *Verbale scritto*, Corraini, Mantova 2015.

³⁷ Ivi, p. 53.

³⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], Cortina Raffaello, Milano 2014.

- 2° STEP: raccolta, analisi, selezione e manipolazione delle informazioni per stabilire le gerarchie tra i contenuti e le priorità legate alla struttura del racconto (*storytelling*); progettazione dello *story board* (infografica dinamica) o del *layout* grafico (infografica statica). Per la consegna degli elaborati e la codifica dei file vengono fissate regole condivise sulle dimensioni massime dei documenti e su come nominarli;
- 3° STEP: realizzazione dell'output attraverso l'uso di software e piattaforme per comporre infografiche (Canva, Powtoon, Power Point), elaborare digitalmente le immagini (Bazaar, PicsArt, Gimp) e montare i prodotti dinamici (Movie Maker, iMovie, audioteca open source di Google Audio Library). Per la realizzazione degli output si utilizzano app e piattaforme di progettazione grafica ad accesso gratuito in grado di funzionare da aggregatori di risorse per favorire l'organizzazione sistematica e la gerarchizzazione delle informazioni. Vengono infine preferiti quegli strumenti *Free* e *Open Source* che, come nel caso di Canva e della Suite di Google, ammettono la condivisione dei documenti, anche in modalità collaborativa, permettendo al docente di facilitare le dinamiche relazionali del gruppo e condurre alla riflessione sull'esperienza attraverso *debriefing* di riallineamento e valutazione *in itinere*.
- 4° STEP: report con presentazione del prodotto secondo il modello della *Speed Interview* in modo da far emergere obiettivi, punti di forza e debolezza, riflessioni di autovalutazione dell'esperienza. Il report finale permette di valorizzare la capacità logica ed espressiva;
- 5° STEP: disseminazione attraverso canali di condivisione (You Tube, Padlet). Valutazione sommativa in uscita attraverso l'analisi dei risultati (rubrica di osservazione *ex-post* condotta sull'output e sul report). Viene inoltre proposto, al gruppo classe, un sondaggio realizzato con Google Moduli.

Per la consegna delle infografiche viene fornita una Checklist di upload:

1. Rispetto dei principi di *data-ink* (quantità minima di 'inchiostro' necessario per ottenere una completa ed efficace comprensione del messaggio da trasmettere) e di *chartjunk* (eliminazione di tutti gli elementi che disturbano la comprensione perché non funzionali alla decodifica delle informazioni)³⁹;
2. Rispetto del "Repertorio di linee guida", costruito durante i *debriefing* di riallineamento;

³⁹ E. Tufte, *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983.

3. Lettura del documento dal basso verso l'alto per verificare l'assenza di refusi nelle battiture dei testi;
4. Controllo dei dati da inserire come titolazione di testa (titolo del progetto e slogan) e di coda (ente, crediti, autori, software utilizzati);
5. Verifica della codifica dei file (nome, estensione, dimensione);
6. Upload dei documenti all'interno del Drive secondo il percorso indicato.

Un repertorio degli output dinamici realizzati dagli studenti è riportato nella Tabella 1.

| Laboratorio InfoVis Infografica dinamica | Link al canale YouTube |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <i>Un classico senza tempo.</i> | https://youtu.be/RrSrPsXTMBI |
| <i>La fusione a cera persa: i maestri del bronzo.</i> | https://youtu.be/B1sY5OliMBo |
| <i>I Bronzi di Riace: i due guerrieri venuti dal mare.</i> | https://youtu.be/ZY1FdgybKUA |
| <i>Contorsionismo greco. Il Laocoonte</i> | https://youtu.be/quvsa42aiCU |
| <i>Nike. La vittoria contro il vento</i> | https://youtu.be/rizsh37MH24 |
| <i>La dea alata vincitrice</i> | https://youtu.be/QNwdWQ_TCAs |
| <i>Lo stile è potenza. La cattedrale di Pisa</i> | https://youtu.be/hquHLqBTN5A |
| <i>Il Duomo di Modena: la Bibbia di pietra.</i> | https://youtu.be/ISaqXVHVqf8 |
| <i>La gotica musa di Monet</i> | https://youtu.be/HoFsLGfNrKQ |
| <i>Un racconto diacronico: la basilica di San Lorenzo a Milano</i> | https://youtu.be/WrqRn-_o58g |
| <i>Come Michelangelo rivoluzionò il Campidoglio.</i> | https://youtu.be/dc_owAp5eAE |
| <i>Caravaggio tra luce e ombra</i> | https://youtu.be/ZXW57HmySvw |
| <i>Caravaggio e il pensiero scientifico</i> | https://youtu.be/7o0dcNI28gl |
| <i>I retroscena di "La morte di Marat"</i> | https://youtu.be/Rxm89aRTeCA |
| <i>L'assassino che sconvolse la Francia</i> | https://youtu.be/xF3CKOuPUto |
| <i>L'arte della passione: Il Bacio di Francesco Hayez</i> | https://youtu.be/A5tbShHEyYc |

Tabella 1. Laboratorio di InfoVis, Liceo Scientifico Cavour, "Racconti d'arte". Alcune delle infografiche dinamiche realizzate dagli studenti (in elenco i lavori degli studenti Ciampoli Martina e Valassina Victoria, Beatrice Bello, Koh Jenaica e Pensabene Giulia, Giovanni Guarnieri e Emanuele Gerardi, Leonardo Pavai e Luca Mingone, Antonucci Chiara e Sarah Mancini, Lorenzo Torella, Ahmed Meram, Emma Leandri, Gabriel Palanti, Simone Tana, Domenico Destito, Simone Sette, Ginevra Cavalletti, Lavinia Facchini e Giovanni Finaldi, Eugenia Del Gaudio e Francesco Spandonaro, Riccardo Mantegazza, Matilde Cavallini Chialastri ed Eugenio Di Fede)

Una differenza fondamentale rispetto ad altri organizzatori grafici, come mappe mentali e concettuali, è il ruolo assegnato al ricevente: l'infografica non è direzionata a sé stessi, ma all'altro da sé, costringendo quindi ad una

sorta di scambio di ruolo, ad uno sforzo di trasmissione, a porsi costantemente nei panni dell'altro, stimolando un esercizio di decentramento ed empatia. Lo studente impara, mentre cerca di capire come trasferire ad altri i contenuti disciplinari fissati; deve selezionare, focalizzare, rendere appetibili i nodi disciplinari individuati; viene educato alla puntualità, alla precisione, alla cura dell'espressione testuale e visuale. Il compito autentico qui descritto, anche se pone l'accento sulla componente visuale, propone la "multimodalità"⁴⁰ come strategia per l'integrazione tra competenze, fissando momenti per lavorare sul valore espressivo della parola e delle immagini; sull'efficacia della comunicazione verbale, non verbale e figurativa nel tentativo di valorizzare le intelligenze⁴¹.

Non è la fascinazione tecnologica, quindi, a muovere le ragioni di questa impostazione didattica. Senza cedere all'ingenuità degli entusiasmi che hanno talvolta percorso la DaD, il lavoro illustrato è centrato sullo studente, sulle sue necessità di esperienza in un contesto di vita che, sovvertendo equilibri relazionali e quotidianità, ci ha interrogato sulle competenze necessarie ad affrontare il cambiamento e sull'ambiente di apprendimento utile per poterle sviluppare. Quando a venire meno è la condivisione di uno stesso ambiente concreto, lo spazio mentale e culturale, relazionale e educativo, diventa predominante rispetto a quello fisico. Se è vero che la condizione spaziale, nella didattica a distanza, passa dal materiale al virtuale, le relazioni che si instaurano rimangono però reali e tangibili.

4. Conclusioni e scalabilità del progetto per la riforma dell'insegnamento dell'educazione civica

La citazione di Italo Calvino che introduce lo scritto, racconta quanta precisione sia necessaria quando si lavora per sottrazione, che la sintesi richiede precisione per non perdere significato e conoscenza⁴². Attraverso "il poeta del vago"⁴³ Calvino insegna l'esattezza necessaria per trasmettere efficacemente l'indeterminato.

Messa a punto per far fronte alle esigenze imposte dai tempi e dalle modalità sincrone e asincrone della DaD – promuovendo un approccio creativo, e non solo compilativo o funzionale, alla rete e alle ICT – la

⁴⁰ A. Calvani, *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma 2011.

⁴¹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

⁴² I. Calvino, *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano 1998.

⁴³ *Ivi*, p. 69.

strategia didattica sperimentata, introduce lo studente all'interno di un percorso di consapevolezza della valenza estetica nella comunicazione del sapere, dimostrandosi efficace strumento di cittadinanza anche in una prospettiva indipendente dall'emergenza sanitaria per cercare di perseguire modelli didattici collaborativi, esperienziali e autentici piuttosto che trasmissivi.

Utilizzata per la narrazione visuale di contenuti, l'infografica può diventare uno strumento flessibile, che si presta a diverse applicazioni disciplinari, perché permette di ordinare, rielaborare criticamente e mettere a sistema informazioni e di attivare percorsi di apprendimento che sfruttano le funzioni psicologiche della comunicazione visiva come il supporto all'attenzione, la minimizzazione del carico cognitivo, la costruzione di modelli mentali.

In questa prospettiva e come rinforzo delle conoscenze, all'inizio dell'anno scolastico in corso e nel contesto della recente riforma sull'insegnamento dell'Educazione Civica⁴⁴, agli studenti viene assegnata la realizzazione di una campagna promozionale di cittadinanza attiva, strutturata su due filoni: "La vita scolastica ai tempi del Covid-19"⁴⁵ (Figura 6) ed "ePolicy d'Istituto: dal testo all'infografica"⁴⁶ (Figura 7). La campagna di sensibilizzazione prevede la realizzazione di un'infografica statica da distribuire nelle scuole per promuovere, attraverso il linguaggio della comunicazione visiva, l'adozione di comportamenti responsabili e buone pratiche nell'uso degli spazi, degli strumenti informatici e dei mezzi di comunicazione.

Per la campagna "La vita scolastica ai tempi del Covid-19" vengono individuati tre nodi tematici:

- "Netiquette: un galateo per la cittadinanza digitale", per veicolare regole di buona convivenza in rete, consapevolezza dei diritti e doveri legati alla cittadinanza digitale, rispetto reciproco nell'uso della rete, dei social, degli ambienti informatici condivisi, sfruttando anche l'esperienza diretta maturata durante la DaD.
- "SARS-CoV-2: la carta d'identità di un virus", perché conoscere vuol dire affrontare la realtà con maggiore consapevolezza attraverso

⁴⁴ Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> 30.08.20.

⁴⁵ Laboratorio di Info Vis condotto nelle classi seconde e terze del Liceo Scientifico Cavour. Per i contenuti, viene illustrato il Piano regolativo d'istituto contenente le misure per la prevenzione del contagio da Sars-CoV-2 approvato con Delibera n. 2 del Collegio del 02/09/2020 e Delibera n. 187 del Consiglio di Istituto del 04/09/2020.

⁴⁶ Laboratorio di Educazione Civica condotto, nella classe seconda della sezione C, con la Prof.ssa Rossella Ghirlanda (Referente per l'Educazione Civica del Liceo Scientifico C. Cavour, a.s. 2020-21) e la Prof.ssa Alessandra Iacobone (docente di inglese) che ha seguito gli studenti per la versione in inglese dei prodotti. Il documento e-Policy è consultabile al link http://www.liceocavour.gov.it/framework/server/Epolicy/Documento_E-Policy_definitivo.pdf

la visualizzazione delle caratteristiche del virus, della sua natura e delle sue modalità di trasmissione.

- “Profilassi COVID-19”, per veicolare l’insieme di norme e procedure tese a contenere il diffondersi della malattia attraverso buone pratiche igienico-sanitarie, comportamenti virtuosi e raccomandazioni per la popolazione scolastica, sfruttando l’esperienza diretta maturata attraverso la valutazione della cartellonistica conosciuta.

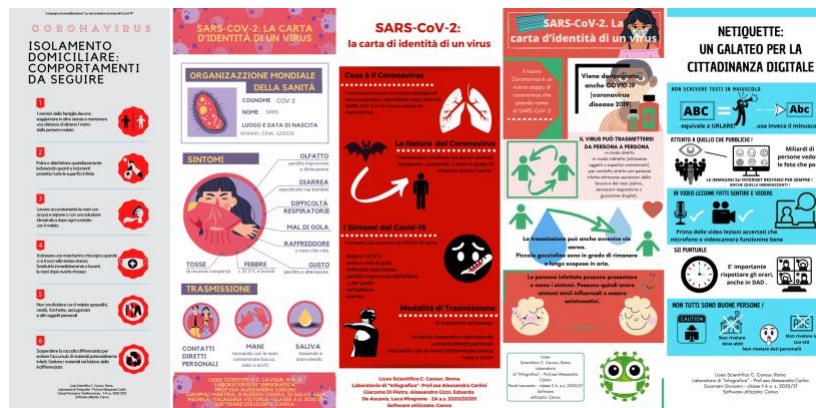


Figura 6. Laboratorio di InfoVis, Liceo Scientifico Cavour. Alcune delle Infografiche statiche realizzate dagli studenti per la campagna promozionale di cittadinanza attiva “La vita scolastica ai tempi del Covid-19” (in figura i lavori degli studenti Francesco Ciampi, Lorenzo Torella, Martina Ciampoli, Gaia Di salvo Chiara D’Alessio, Victoria Valassina, Giacomo Di Pietro, Alessandro Gizzi, Edoardo De Ascanis, Luca Mingrone, Leonardo Paval, Giovanni Guarnieri)

Per la campagna “ePolicy d’Istituto: dal testo all’infografica” vengono individuati i seguenti nodi tematici: Cyberbullismo, Hate speech, Dipendenza da internet e gioco online, Sexting, Grooming, Pedopornografia.

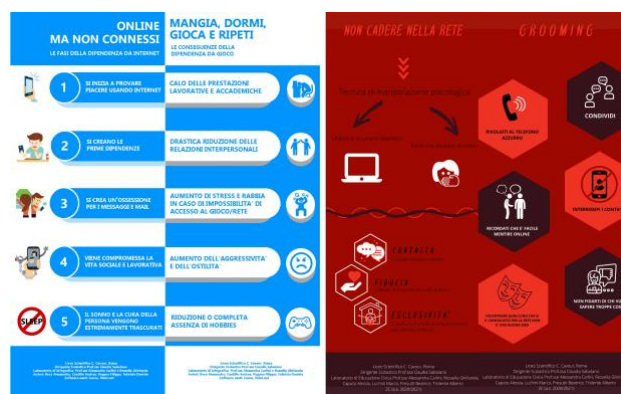


Figura 7. Laboratorio di InfoVis, Liceo Scientifico Cavour. Alcune delle Infografiche statiche realizzate dagli studenti per la campagna promozionale di cittadinanza attiva “ePolicy d’Istituto: dal testo all’infografica” (in figura i lavori degli studenti Alessandro Boca, Filippo Pagano, Daniele Fabrizio, Andrea Cautillo, Alessia Caputo, Marco Luchini, Beatrice Presutti, Alberto Tridente)

Se le Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica⁴⁷ individuano, nei tre assi portanti, le competenze legate allo Studio della Costituzione, allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza digitale, l'esperienza maturata nel Laboratorio di *InfoVis* potrebbe offrire spunti di riflessione utili a configurare possibili rimodulazioni didattiche per la costruzione del curriculum all'interno delle trentatré ore annuali previste.

Nel momento in cui, con Cittadinanza digitale, si intende la capacità di esercitare la propria cittadinanza utilizzando, in modo critico, la rete, i media e le tecnologie, proporre una campagna di Infografica può concorrere a veicolare un uso non solo intuitivo, come è tipico delle generazioni di "nativi digitali"⁴⁸, ma consapevole e responsabile degli strumenti e dei mezzi di comunicazione, proponendo la tecnologia con una valenza creativa e non solo applicativa. Educare lo sguardo vuol dire educare lo studente alla decodifica delle informazioni visuali alle quali è continuamente esposto nel fruire la rete e i social, passando dall'essere consumatori passivi a fruitori coscienti e produttori responsabili di contenuti.

Allo stesso modo, quando lo Sviluppo Sostenibile, nella visione articolata offerta dall'Agenda 2030 dell'ONU⁴⁹, assume il principio di responsabilità del singolo nell'affermazione dei diritti fondamentali delle persone e della tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, i contenuti disciplinari offrono, all'insegnamento dell'Educazione Civica, continue occasioni per riflettere, anche in prospettiva storica, sui diciassette Obiettivi sottoscritti dai Paesi membri. Realizzare un Racconto d'arte o una campagna di sensibilizzazione in Infografica permette, allora, di far emergere elementi latenti negli ordinamenti didattici, di rendere consapevole la loro interconnessione e la loro dimensione legislativa. Così, realizzare un Racconto d'arte in Infografica, parla di come attuare l'articolo nove della nostra Costituzione, perché, con le parole di Salvatore Settis, «Quanto più sapremo guardare al "classico" non come una morta eredità che ci appartiene senza nostro merito, ma come qualcosa di profondamente sorprendente ed estraneo, da riconquistare ogni giorno, come un potente stimolo a intendere il "diverso", tanto più da darci esso avrà nel futuro»⁵⁰. Uno spirito di rinnovamento e attualizzazione della storia, possibile attraverso l'istituzione scolastica che, come scrive Edgar Morin «[...] integra il passato nazionale nello spirito dei ragazzi, dove

⁴⁷ Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, MIUR https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSP1.pdf/8edo2589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 30.08.20.

⁴⁸ L'espressione viene coniata nel 2001 da Marc Prensky in *Digital Natives, Digital Immigrants*.

⁴⁹ <https://unric.org/it/agenda-2030/>

⁵⁰ S. Settis, *Futuro del "classico"*, Einaudi, Torino 2004, p. 114.

rivivono le sofferenze, i lutti, le vittorie, le glorie della storia nazionale, i martiri e le imprese dei suoi eroi. Così l'identificazione del passato con sé stesso rende presente la comunità di destino»⁵¹.

“Immagini e parole” titola questo scritto, volendo porre l'accento sul contributo, non sull'egemonia, dell'informazione visiva. Anche per questo motivo, la comunicazione visuale non può sostituirsi a quella linguistica, ma può strategicamente integrarla per valorizzare le differenze e offrire un ambiente di apprendimento capace di valorizzare le intelligenze di ognuno. Immagini e parole possono fluire, nutrendosi reciprocamente e alimentando la conoscenza.

Bibliografia

- Arnheim R., *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Einaudi, Torino 1974.
- Arnheim R., *Arte e percezione visiva* [1954], Feltrinelli, Milano 1984.
- Arnheim R., *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Milano 1922.
- Bottazzini P., Gotuzzo M., *Design della mente: Infografica e data visualization*, LSWR, Milano 2014.
- Byrne O., *The first six books of the Elements of Euclid* [1847], W. Pickering, Londra 2013.
- Cairo A., *L'arte funzionale: Infografica e visualizzazione delle informazioni*, Pearson Italia, Torino 2013.
- Calvani A., *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma 2011.
- Calvino I., *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano 1998.
- Clark R.C., Lyons C., *Graphics for learning*, Pfeiffer, Milano 2011.
- Corbett J., *Charles Joseph Minard, Mapping Napoleon's March, 1861*, CSISS Classics, 2001. <https://escholarship.org/uc/item/4qj8ho64>
- De Seta C., *Perché insegnare la storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* [1938], Cortina Raffaello, Milano 2014.
- Faiella F., *Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza*, TD-Tecnologie Didattiche (50), 2010, pp. 25-29.
- Freinet C., *L'apprendimento del disegno* [1969], Editori Riuniti, Roma 1980.
- Friendly M., *A brief history of data visualization*, in C. Chen, W. K. Härdle, K. Wolfgang, A. Unwin (Eds.), *Handbook of Data Visualization*, Springer, Berlino 2006, pp. 15-56.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

⁵¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, Milano 2000, p. 67. Il libro restituisce le riflessioni maturate dal lavoro svolto per il “consiglio scientifico” formato dal Ministero dell'Istruzione francese, alla fine degli anni Novanta, per la riforma dei saperi nei licei. La formula “comunità di destino” fa riferimento all'espressione coniata da Otto Bauer per identificare il carattere culturale e storico di una comunità, unita da uno stesso destino attraverso una storia condivisa.

- Glatthorn A.A., *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont NY 1999.
- Holmes N., *Designer's Guide to Creating Charts and Diagrams*, Watson-Guptill, New York 1984.
- Montanari T., *Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà*, Minimum fax, Roma 2014.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, Milano 2000.
- Munari B., *Verbale scritto*, Corraini, Mantova 2015.
- Nussbaumer-Knaflic C., *Data storytelling. Generare valore dalla rappresentazione delle informazioni*, Apogeo, Milano 2016.
- Rose D.H., Meyer A., *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, ASCD, 2002.
- Savia G., *Universal design for learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.
- Settis S., *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino 2004.
- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., *Cognitive Load Theory*, Springer, Berlino 2010.
- Tufte E., *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphics Press, Cheshire 1983.
- Tufte E., *Envisioning Information*, CT: Graphics Press, Cheshire 1990.
- Klee P., *Quaderno di schizzi pedagogici [1924]*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Köhler W., *La Psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Ware C., *Information Visualization: Perception for design*, Morgan Kaufmann Publishers, Burlington 2000.

Elisabetta Antonucci*

La scuola come potenziale di trasformazione

Parole chiave: mutuo apprendimento; processi di emancipazione; progettazione collettiva; territorio educante; apprendimento sul campo

Il contributo si colloca nel panorama urbano contemporaneo mutevole e complesso in cui si evidenzia la necessità di strumenti di intervento capaci di rapportarsi e di incidere su questioni molteplici e irrisolte che lo attraversano e che l'emergenza sanitaria ha amplificato e messo a nudo nei contorni di fragilità, precarietà, disagio.

Si riferisce a quanto emerso lungo il percorso di osservazione di due esperienze di sperimentazione didattica tra scuola e territorio avviate a Venezia nel 2015 allo scopo di sondare la potenzialità della scuola di essere nucleo attivatore di un processo di trasformazione delle configurazioni del territorio, dei presupposti culturali che contribuiscono a determinarle, delle modalità e degli spazi dell'apprendere.

In questa direzione, pur non riferendosi in modo circoscritto alla fase di emergenza sanitaria in corso ma ad un arco temporale più ampio che ne è stato attraversato, il contributo si propone come apporto di conoscenza e di riflessione rispetto alla possibilità della scuola di essere baricentro di un territorio educante diffuso, fondato su corresponsabilità, compartecipazione, co-progettazione tra scuola e territorio, premessa all'apertura di opportunità di emancipazione-riscatto individuale e collettivo da dinamiche e fattori che concorrono a determinare condizioni di disagio, di disuguaglianza nell'accesso alle risorse e alle possibilità di costruire la propria esistenza.

Keywords: *mutual learning; emancipation processes; collective planning; educating territory; on-ground learning*

The changing and complex contemporary urban landscape asks for intervention tools capable of affecting multiple and unresolved issues which the pandemic has amplified in terms of fragility, instability, distress.

This article presents two educational experimentations conducted in Venice during 2015 which show schools as activating centres of territory image's transformation and analyses requirements and ways of this function.

Its purpose is giving a contribution and helping to conceive schools as «center of gravity» of a widespread educational territory, based on co-responsibility, sharing, co-planning between education institutions and local society.

This could be the way to create opportunities for individual and collective emancipation from social exclusion- and inequality-mechanisms.

Quadro introduttivo

La situazione di emergenza sanitaria in corso ha messo in evidenza e amplificato condizioni di disuguaglianza, di criticità e di fragilità preesistenti, ha messo a nudo in ambito scolastico come in ambito sanitario uno stato di precarietà di risorse umane, materiali, strutturali

* Insegnante di Scuola primaria, Ph.D. in scienze sociali.

frutto del succedersi di politiche di tagli e i suoi effetti sulla qualità dei servizi erogati. Ha segnalato l'urgenza di politiche mirate a sostenere una riorganizzazione delle scuole che preveda la riconfigurazione del patrimonio edilizio esistente adeguandolo-risanandolo dal punto di vista strutturale e ripensandolo in rapporto a nuove modalità di "fare scuola" e di essere scuola nel contesto urbano contemporaneo. Il contributo proposto si colloca in questo quadro e trova radici in un percorso di osservazione-accompagnamento di due esperienze di sperimentazione didattica tra scuola e territorio avviate nelle aree del Lido e di San Basilio a Venezia nel 2015 e attualmente in corso. Esperienze che lasciano emergere il potenziale ruolo della scuola come impulso di un processo di trasformazione che riguarda le forme e gli spazi dell'apprendere e parallelamente i presupposti culturali e valoriali che sottendono alla configurazione del territorio e alla distribuzione delle risorse su di esso. Le esperienze sono state osservate nel loro evolversi lungo le direzioni della costruzione di reti di relazioni e di risorse, della elaborazione di pratiche educative capaci di entrare in sinergia con il territorio avviando una lenta riscrittura degli assetti spaziali e relazionali, delle forme di vita sociale¹, aprendo a processi di apprendimento-emancipazione² individuale e collettiva. Le direzioni mettono in luce il ruolo della scuola nella costruzione di una dimensione di corresponsabilità, compartecipazione, coprogettazione con il territorio, di uno spazio intermedio³, dello scambio, della composizione-ricomposizione di risorse, della condivisione di intenti. In questo senso, pur non riferendosi in modo circoscritto alla fase di emergenza sanitaria in corso ma ad un arco temporale più ampio che ne è stato attraversato, il contributo si propone come apporto di conoscenza e di riflessione rispetto a possibili traiettorie di evoluzione-cambiamento della scuola nel presente di emergenza sanitaria e in una visione più ampia in rapporto allo scenario urbano contemporaneo.

Da scuola ad ambiente significativo di apprendimento

L'esperienza avviata al Lido di Venezia si colloca in un contesto territoriale che oggi manca di una visione complessiva, dove convivono in modo disorganico tasselli di paesaggio legati a un passato contadino, architetture dell'epoca di massimo sviluppo urbano e turistico, geografie dell'abbandono e della speculazione di cui è parte una vasta area dismessa

¹ Cfr. M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 1990.

² Cfr. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

³ Ci si riferisce al concetto di spazio intermedio come zona tra ambiti spaziali comunicanti che appartiene contemporaneamente ad entrambe introdotto da Aldo van Eyck negli anni Cinquanta (cfr. V. Ligtelijn - F. Strauven, *Aldo van Eyck: writings*, Sun, 2008)

per un secolo riferimento sanitario di eccellenza. Si tratta di una struttura ospedaliera la cui dismissione si è tradotta per l'isola nell'erosione di opportunità occupazionali, nell'indebolimento dei servizi sanitari, nella perdita di un'eredità culturale collettiva. Il tentativo di recupero della struttura avviato da un comitato di cittadini tra 2011 e 2017, in una visione più ampia rivolto alla geografia di vuoti urbani e spazi sottoutilizzati nella città come potenziali superfici di sperimentazione di forme di gestione orientate ad una dimensione progettuale condivisa, è diventato nello stesso periodo terreno di esplorazione di nuove modalità di relazione tra scuola e territorio, di sperimentazione di pratiche didattiche fondate sul confronto diretto con una questione territoriale aperta. Tra 2015 e 2018 otto istituti scolastici di diverso grado sono stati coinvolti in dieci percorsi di studio-osservazione dell'area sotto il profilo ambientale, storico, architettonico. La dimensione di confronto diretto ha costituito un ambiente favorevole all'acquisizione di strumenti di analisi-osservazione del territorio e ha posto le scuole su un terreno di azione, di pratica diretta di cambiamento⁴ come soggetto coinvolto insieme ad altri nel tentativo di tutela di un bene collettivo e del diritto di fruirne e nella costruzione e diffusione di quadri di conoscenza relativi ad esso. Le scuole si sono sperimentate in una condizione di superamento-attenuazione dei confini e delle cornici di senso entro cui solitamente organizzano il proprio agire. Condizione che, anche nelle componenti di novità e di spaesamento-disorientamento iniziale, ha stimolato l'emergere di potenzialità e di risorse inesplorate e rintracciabili nella capacità di costruire e consolidare relazioni, di sperimentarsi come soggetti attivi in una nuova rete di attori, di adattare linguaggi e modalità operative, di rimodulare le pratiche didattiche mettendole al lavoro in un ambito di collaborazione verso un obiettivo comune. I percorsi di studio hanno in una certa misura incorporato tratti dell'operare collettivo che ha caratterizzato il tentativo di recupero della struttura e che risiedono nella pratica del territorio, nella costruzione corale, nella condivisione di risorse traducendoli in pratiche didattiche e in forme di apprendimento ancorate all'esperienza, che nascono e si evolvono all'interno di una cornice partecipativa⁵ e procedono per sedimentazione-stratificazione di vissuti-esperienze anziché per assimilazione di contenuti. L'area stessa, per la qualità composita, densa di rimandi conoscitivi e di spunti esperienziali-operativi che la caratterizzano, ha agevolato il definirsi di forme dell'apprendere che coniugano lavoro sul campo, osservazione e

⁴ G. Paba, *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, Franco Angeli, Milano 2003.

⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento* in «Studi organizzativi», 1 (2000), pp. 7-29.

approfondimento teorico come modalità di comprensione di un fenomeno nella sua tridimensionalità e come avvio ad una conoscenza orientata all'azione.

Da scuola a territorio educante

L'esperienza avviata nell'area di San Basilio nel 2017 può essere considerata fase evolutiva della precedente nell'area lidense lungo un percorso di osservazione della scuola come potenziale di trasformazione delle forme e degli spazi di apprendimento, degli assetti del territorio e delle condizioni di esistenza su di esso. Si è collocata in una porzione di territorio fino a metà Novecento parte di un sistema di aree sede del comparto produttivo manifatturiero della città oggi riconvertite ad uso turistico o in alcuni casi a sedi universitarie dove si registra, come nel resto della città, un'erosione del tessuto sociale, dei servizi, delle opportunità occupazionali effetto dell'intensificarsi del processo di "turistizzazione". In questo caso una scuola superiore, l'Istituto Vendramin Corner, si è fatta nucleo di avvio di percorsi di studio sull'area dal punto di vista ambientale e sociale, in linea con gli indirizzi che la caratterizzano, pensandoli come direzioni di acquisizione di strumenti di lettura e comprensione del territorio orientate all'azione-intervento. Nello specifico i percorsi hanno riguardato l'individuazione e lo studio delle caratteristiche botaniche di aree verdi sottoutilizzate nell'area di San Basilio mirata a diffonderne conoscenza e agevolarne la fruibilità, il recupero del tessuto sociale e di servizi fortemente eroso e in una visione più ampia l'elaborazione di possibili interventi in risposta a fragilità ambientali e sociali che interessano la città nel suo complesso.

I percorsi si sono articolati nelle fasi di osservazione sul campo e di raccolta-registrazione di dati in forma di micro-azioni di prossimità che stanno lentamente costruendo nessi tra contesti prossimi tendenzialmente non comunicanti di cui sono parte una scuola primaria, una struttura per anziani, un liceo artistico, un orto destinato a persone anziane al centro di un processo di rigenerazione urbana che si propone di dare vita a luoghi di cooperazione, inclusione, cura di persone fragili.

I contesti attualmente condividono le aree verdi che li compongono e le pratiche di cura e di agricoltura ad esse correlate, sono superfici di sperimentazione e di diffusione di pratiche di utilizzo orientate alla eterogeneità di funzioni e di popolazioni, luoghi di scambio di conoscenze e di esperienze, terreno su cui si depositano e intorno a cui costantemente nascono nuove relazioni, direzioni di studio e di intervento.

Ne è esempio il progetto di studio recentemente avviato sulle piante agricole della laguna rare o del tutto sostituite dalla produzione industriale mirata a conoscere i processi che ne hanno causato la scomparsa e gli effetti riscontrabili sul territorio. Progetto che sta estendendo la rete dei soggetti e degli spazi ad oggi coinvolti collocandoli nella prospettiva di azione più ampia di recupero di alcune specie, di definizione di un sistema di aree verdi coltivabili come modo per estendere le opportunità di autoproduzione, di tutela delle filiere di produzione agricola locale.

Il delinearsi di relazioni di sinergia tra interventi educativi e territorio avviene per tempi lunghi, in questo caso prevalentemente in un ambito di prossimità e contribuisce a spingere la didattica oltre i tempi e le modalità dell'aula, a recuperare la natura sociale dell'apprendimento come processo che avviene attraverso le dimensioni del confronto, dello scambio-riadattamento di repertori di conoscenza e attraverso la partecipazione a pratiche di lavoro comune in un'aggregazione di attori⁶, in una dimensione di azione-intervento, esperienza.

Riscoprire parti di territorio marginalizzate e recuperarle diventa un modo per alimentare un processo di estensione e rimodulazione delle conoscenze territoriali, di «riconquista [...] della sapienza di produzione di qualità ambientale e territoriale», diventa un modo per costruire relazioni capaci di produrre «insediamento ad alta qualità ambientale»⁷ a partire dalla consapevolezza che la società insediata nel suo agire costruisce e trasforma il territorio.

La cura e il recupero delle aree verdi diventa leva di una lenta trasformazione dell'area che sta coinvolgendo nel tempo soggetti e spazi diversi, di un processo di riscrittura corale della configurazione fisica, relazionale dell'area che sta rendendo la scuola baricentro rispetto alla composizione di spazi, di relazioni, di pratiche d'uso via via attivate e rispetto alla geografia di nuovi nessi, significati, forme d'uso e dell'abitare che si va delineando.

Alla luce degli aspetti evidenziati l'esperienza descritta può essere considerata, pur nei contorni minimali, segnale di come in generale e forse in misura ancora maggiore nel momento attuale corresponsabilità e co-progettazione tra scuola e territorio possano costituire l'ambiente favorevole alla costruzione corale di una direzione educativa e di gestione di condizioni di fragilità e di complessità mettendo a sistema il capitale di risorse relazionali, conoscitive, esperienziali.

⁶ E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento* in «Studi organizzativi», 1 (2000), pp. 7-29.

⁷ A. Magnaghi, *Il progetto locale. Verso la coscienza di un luogo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013, p. 75.

Considerazioni conclusive

Le esperienze osservate possono essere considerate fasi evolutive di un percorso di riscoperta e di messa al lavoro del potenziale di trasformazione insito nelle scuole, lasciano emergere le condizioni favorevoli al suo attivarsi e le opportunità di azione e di cambiamento a cui può aprire.

In entrambi i casi la condizione di confronto diretto con il territorio attiva energie e risorse solitamente inesprese implicandole in pratiche di didattica sul campo che si rapportano al territorio come ambiente di apprendimento, come luogo-contesto educante oltre i confini dell'edificio scolastico e come terreno di azione-intervento.

Agevola il definirsi di una dimensione di compartecipazione tra scuola e territorio in cui una pluralità di risorse possono essere mobilitate, condivise e assumere un ruolo rilevante in una direzione di definizione di nuove forme e spazi di apprendimento e di miglioramento delle condizioni di vivibilità di un territorio. Si tratta di un processo lento che trova radici nella consapevolezza che «un intervento educativo si colloca sempre nell'ambito di un contesto sociale che travalica i confini dell'edificio scolastico e che misconoscere questo dato [...] costituisce uno spreco di occasioni e potenzialità»⁸.

Nei contesti osservati, in particolare nell'ambito dell'esperienza a San Basilio le interazioni con il territorio sono pensate e gestite in linea con una visione delle pratiche educative come occasione di recupero del tessuto urbano e sociale. Visione in cui emerge la potenzialità della scuola di essere riferimento di unità territoriali di prossimità, spazio di avvio di processi di trasformazione capaci di delineare un'idea territoriale e di aprire a nuove forme di apprendimento.

In entrambi i casi si evidenzia la potenzialità della scuola di farsi attivatrice rispetto ad una prospettiva operativa sistemica, capace di intervenire sui fattori e sulle correlazioni che concorrono a determinare condizioni di disuguaglianza nella distribuzione del diritto di fruire della città, di costruirla e di costruire la propria esistenza nella città. In entrambi i casi si delinea un'idea di scuola che opera stando sul territorio, lavorando insieme ad esso, idea che necessita per concretizzarsi in termini di senso e di efficacia della sinergia tra istituzioni, abitanti, associazioni, componenti del sistema complesso in cui essa si colloca.

⁸ C. Bartoli, POLIPOLIS. *Una sperimentazione educativa dedicata ai minori stranieri non accompagnati e non solo*, Ricerca-Azione "Cpia – Palermo 1" - a.s. 2016/17, par. 9 (sinergie locali).

Bibliografia

- Bartoli C., POLIPOLIS. *Una sperimentazione educativa dedicata ai minori stranieri non accompagnati e non solo*, Ricerca-Azione "Cpia – Palermo 1" - a.s. 2016/17.
- Boni S., *Homo confort, il superamento tecnologico della fatica e le sue conseguenze*, Elèuthera, Milano 2014.
- Id., *La Rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, Elèuthera, Milano 1990.
- Castoriadis C., *Relativismo e democrazia. Dibattito con il Mauss*, Elèuthera, Milano 2010.
- Cellamare C., *Fare città. Pratiche urbane e storie di luoghi*, Elèuthera, Milano 2008.
- Cottino P., *Competenze possibili, sfera pubblica e potenziali sociali nella città*, Jaca Book, Milano 2009.
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 1990.
- Deleuze G. - Guattari F., *Rizoma*, Castelvechi, Roma 1997.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- Gherardi S - Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004.
- Lanzara G. F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Lefebvre H. *La produzione sociale dello spazio*, Moizzi, Milano 1976. Magnaghi A., *Il progetto locale. Verso la coscienza di un luogo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Paba G., *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Id., *Corpi urbani, differenze, interazioni, politiche*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Rosanvallon P., *Controdemocrazia. La politica nell'era della sfiducia*, Castelvechi, Roma 2012.
- Sassen S., *Le città globali*, UTET, Torino 1997.
- Id., *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2007.
- Id., *Territorio, autorità, diritti. Assemblaggi dal Medio Evo alle età globale*, Mondadori, Milano 2008.
- Semi G., *L'osservazione partecipante*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2010.
- Id., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma 2013.
- Signorelli A., *Antropologia urbana*, Guerini, Milano 1996.
- Uzzi U., *The Sources and Consequences of Embeddedness for the Economic Performance of Organizations: The Network Effect in «American Sociological Review»*, 4 (1996), pp 674-698.
- Wenger E., *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento in «Studi organizzativi»*, 1 (2000), pp. 7-29.

NOTE E COMMENTI

Alessandra Rucci*

Il modello blended per la scuola del futuro

Parole chiave: Apprendimento misto; personalizzazione didattica; curriculum di cittadinanza digitale

Il presente lavoro si propone di sottolineare i punti di forza del modello della didattica mista (in parte in presenza e in parte a distanza) tenuto conto delle infinite potenzialità degli ambienti e degli strumenti on line e del loro impatto positivo rispetto alla possibilità di differenziare l'intervento didattico sulla base delle caratteristiche reali, uniche ed irripetibili di ogni studente, consentendo peraltro ai ragazzi di prendere effettivamente coscienza del loro status di "cittadini digitali".

Keywords: *blended learning; teaching personalization; curriculum of digital citizenship*

The object this essay has in view is to underline the force of the blended learning model (partly in attendance and partly far from school) considered the enormous possibilities of virtual circles and digital tools and also considering their positive impact in order to differentiate the teaching action on the basis of the real and unique peculiar features of every student, allowing each student to be actually awareness about the status of "digital citizen".

Il digitale dopo l'emergenza

La didattica a distanza sta subendo una sorte curiosa nei giorni in cui scriviamo.

Dopo avere salvato la scuola dalla chiusura totale in tempo di *lockdown*, con uno sforzo notevole per organizzare risorse tecnologiche e competenze didattiche e progettuali, oggi sta subendo un processo sulla pubblica piazza.

È naturale che si abbia il desiderio più che legittimo di tornare alla scuola in presenza, con il suo portato di socialità, con i suoi laboratori, i suoi incontri e i suoi colori, ma non si può correre il rischio di demonizzare la didattica a distanza e di dimenticare tutto quanto ha insegnato alla scuola e al paese.

* Dirigente scolastico, I.I.S. Savoia Benincasa Ancona.

Il rischio di tornare indietro e far finta che il digitale non esista, o credere che sia un danno per la scuola, è troppo alto e avrebbe un costo enorme per le possibilità di innovazione e di miglioramento.

Abbiamo già pagato il prezzo della disomogeneità della sua diffusione, delle competenze inadeguate del corpo docente, dell'arretratezza digitale del Paese in questo periodo drammatico e il risultato è sotto gli occhi di tutti. Un Paese in cui alcuni ragazzi e bambini hanno continuato ad essere seguiti e supportati dalla scuola e hanno continuato a poter usufruire da subito di una buona offerta formativa, seppure rimodulata; altri che hanno avuto giorni, settimane di vuoto o di compiti inviati via chat o al telefono, come se appartenessero a un'altra realtà.

In questo periodo la disuguaglianza è cresciuta, è vero, ma non certo per colpa della didattica a distanza.

È in parte la conseguenza di una frattura già esistente che si è solo allargata, fra scuole che hanno intrapreso un cammino di integrazione fruttuosa del digitale nella didattica, che hanno innovato in metodologie e strumenti e che hanno saputo reagire velocemente e con coraggio grazie a infrastrutture già pronte e competenze già acquisite e scuole che hanno ignorato la spinta e le sollecitazioni che sono arrivate dal centro in passato, con il Piano Nazionale Scuola Digitale, con i fondi stanziati, con il Piano di formazione dei docenti.

Vi è poi il prezzo pagato da chi abita in aree non raggiunte dalla connessione, ma questo argomento non può essere affrontato qui seppure sia parte del problema.

È una frattura che in tempi di normalità è passata sotto silenzio, o forse è stata letta solo da chi ha avuto interesse ad approfondire i dati delle indagini sull'apprendimento degli studenti o quelli sulla digitalizzazione del Paese, ma in tempi di emergenza si è trasformata in una ferita sulla pelle dei bambini e dei ragazzi, dividendoli fra chi ha potuto imparare e chi non ha potuto.

Non possiamo permetterci che il rifiuto della didattica a distanza porti con sé un arresto dell'accelerazione nello sviluppo del digitale a cui abbiamo assistito in questi mesi, in cui si sono cercati mezzi e modi per capire come si possa imparare anche "fuori dalle mura".

Cosa portare a casa dall'esperienza

Con l'augurio di tornare il più presto possibile in condizioni di normalità, dovremmo cercare di fare tesoro dell'esperienza, di non sciupare le opportunità che abbiamo colto e di ripartire da una scuola migliore, intendendo con ciò una scuola non anacronistica, non più limitata nelle tecnologie, nelle metodologie e nel setting, bensì una scuola matura,

finalmente capace di integrare strumenti e mezzi, tradizione e contemporaneità e di cogliere le istanze del presente.

Per far questo dovremmo avere il coraggio di rompere alcuni schemi, fra cui:

- Rigidità del gruppo classe;
- rigidità del tempo;
- rigidità dello spazio;
- rigidità dei curricoli;
- rigidità delle discipline;
- rigidità dell'ambiente di apprendimento, inteso come costruito ampio, che comprende il setting, gli strumenti e le metodologie didattiche.

Qui approfondiremo uno degli aspetti dell'ambiente di apprendimento, ossia lo spazio virtuale e cercheremo di spiegare come sia importante conservarlo e tenerlo vivo non solo perché può salvare l'apprendimento in condizioni di emergenza, ma soprattutto perché può potenziarlo e renderlo più attraente in condizioni di normalità.

Cercheremo di spiegare come nessuna scuola sia tanto ricca quanto quella che dispone di un modello blended, che integri l'ambiente didattico fisico e quello virtuale.

Come dovrebbe essere lo spazio virtuale

La prima cosa da avere ben chiara è che non può essere interpretato come una copia dello spazio fisico, anche se alcuni nomi – aula, bacheca, ecc. – sono ricalcati sul modello di questo.

Uno degli errori più comuni che sono stati commessi durante l'emergenza è stato, ad esempio, pensare che si potesse insegnare ed apprendere nello spazio digitale attraverso lezioni sul modello di quelle in presenza, della stessa durata, magari con la stessa concezione e con le stesse metodologie. Nella fase iniziale vi è stato un proliferare di videolezioni, si è salutato con entusiasmo ogni tool che permettesse di svolgere *videocall*, salvo poi doversi presto ricredere alla prova dell'esperienza, con le sue curve di attenzione limitate, con la diversità dell'ambiente, con le difficoltà visive.

Lo spazio virtuale ha molti strumenti e molte funzioni utili ad integrarsi a vicenda e l'incontro in video con tutto il gruppo non è che uno di quegli strumenti.

Si ha bisogno in ugual modo:

- Dell'aula virtuale, che ha un suo particolare significato come luogo di incontro: è il posto in cui lo studente trova i materiali del

corso, le consegne, i tempi, gli avvisi e parimenti il luogo in cui restituisce lavori, riceve feedback e valutazioni;

- degli strumenti sincroni e asincroni di interazione, attraverso i quali discutere con il docente e con la *community* dei compagni su argomenti attinenti l'apprendimento o le attività da svolgere;
- di una serie di tools per svolgere le attività, test, verifiche, quiz o per realizzare prodotti e progetti che rappresentano il risultato dell'esperienza di apprendimento;
- di tools grazie ai quali condividere i prodotti o i risultati dell'apprendimento confrontandoli con quelli di altri gruppi o altri compagni;
- di stanze in cui incontrarsi in sincrono con tutta la classe e il docente e/o in piccoli gruppi.

Si deve ugualmente tenere presente che una parte delle attività di apprendimento che si possono svolgere nello spazio digitale avvengono in modalità asincrona, in autoapprendimento, attraverso la proposta di stimoli da parte del docente (lettura di articoli, visione di filmati o videolezioni, visione o realizzazione di esperimenti) sui quali poi lo studente è chiamato a riflettere, a formulare ipotesi, a rispondere a domande, preparando il terreno per rendere poi visibile l'apprendimento attraverso la risposta a stimoli più complessi come compiti di realtà.

I momenti di autoapprendimento in un modello *blended* trovano sempre uno spazio di confronto e di *feedback* durante l'incontro in presenza con il docente; lo studente non è mai lasciato solo, anche perché esistono strategie molto efficaci per guidare opportunamente i percorsi asincroni. L'integrazione dello spazio di apprendimento fisico con uno spazio adeguatamente progettato on line può portare vantaggi preziosi pensando che:

- a) La fruizione di proposte didattiche in ambiente digitale può avvenire in qualsiasi momento e soprattutto i materiali restano disponibili e possono essere fruiti tutte le volte che serve, andando incontro ai diversi ritmi di apprendimento e anche all'organizzazione quotidiana dello studente;
- b) i *repository* digitali sono di grande capienza, quando non addirittura illimitati, come in certe piattaforme, e consentono di inserire una grande quantità di materiale, permettendo al docente di differenziare la proposta in base ai bisogni degli studenti, con enorme vantaggio in termini di personalizzazione per gli studenti con disturbi di apprendimento o bisogni educativi speciali. La differenziazione è anche possibilità di scelta per lo studente; la scelta è una forma di controllo attivo sul proprio

- apprendimento e quindi un elemento che favorisce la motivazione. Al tempo stesso è un'informazione precisa per il docente e per la valutazione formativa. Se uno studente sceglie di svolgere un percorso usando un materiale piuttosto che un altro restituisce un'informazione sullo stile di apprendimento, sulle difficoltà che incontra e questa informazione rappresenta per il docente un elemento prezioso di valutazione;
- c) le piattaforme digitali permettono di archiviare ordinatamente i materiali e di avere raccolte diversamente organizzate, sia a vantaggio del docente, che può in tal modo ricostruire facilmente la “storia di apprendimento” dello studente, ma anche a vantaggio di quest'ultimo che può confrontare i propri risultati nel tempo, rivedere successi e insuccessi e dunque riflettere sul proprio apprendimento in ottica metacognitiva acquisendo consapevolezza e controllo sul proprio percorso;
 - d) molti strumenti di valutazione disponibili in ambiente digitale forniscono report dei risultati di tutta la classe, report dei risultati del singolo studente e, con le funzioni di risposta automatica, offrono feedback molto tempestivi.

Il modello blended per il distanziamento sociale

Nell'incertezza della situazione, almeno finché non sarà disponibile un vaccino per il SARS – COV2, possiamo solo immaginare scenari di scuola. In caso di distanziamento sociale da mantenere, ad esempio, è assai probabile che molti istituti del secondo ciclo debbano ricorrere ad un modello di *blended learning*, con alternanza di momenti di apprendimento in presenza e a distanza. L'esistenza di uno spazio virtuale organizzato e docenti competenti alla gestione dell'*e-learning* garantirebbero una buona tenuta del sistema, a patto che si riesca a progettare l'attività organizzando, anche in presenza, una didattica diversa.

Il distanziamento renderà impossibile in molte scuole il mantenimento dell'unità del gruppo classe nello stesso ambiente, per cui è indispensabile che si sia pronti ad abbandonare in questi casi il modello trasmissivo della lezione tradizionale, con il docente che spiega a molti studenti riuniti. Lo spazio fisico sarà dunque da organizzare in maniera nuova, a partire da una suddivisione delle attività tra quelle che è necessario svolgere in presenza e quelle, a loro volta molte e varie, che possono essere svolte a distanza. La lezione frontale, che in ogni contesto di apprendimento dovrebbe essere solo una parte del tempo di scuola, può agevolmente essere spostata on line, in base al modello del *flipped learning*, mentre lo spazio in presenza diverrà naturalmente uno spazio di azione, riservato

allo svolgimento di compiti individuali o per piccoli gruppi, come attività di ricerca, esperimenti di laboratorio, costruzione di prodotti.

Quante più attività di qualità si potranno spostare nello spazio on line, tanto più lo spazio fisico potrà essere utilizzato per ciò per cui è insostituibile: laboratori di arte, di informatica, di robotica, di chimica, fisica, scienze, tutti i laboratori professionalizzanti, attività di scienze motorie e project work, circle time, discussioni, momenti di chiarimento e confronto.

Nell'organizzazione di un modello *blended* occorrerà anche tenere conto dei bisogni differenziati espressi non solo da determinate attività, ma anche da classi, come quelle iniziali di ciclo, per le quali è necessario un tempo maggiore in presenza per la conoscenza reciproca, l'orientamento, il *team building* o quelle conclusive, con tutte le esigenze legate alla preparazione degli esami finali di ciclo.

Un discorso a parte merita anche l'attività di verifica. Sfatando il mito che le verifiche in ambiente on line non siano possibili in quanto lo studente disporrebbe di una molteplicità di fonti, occorre chiarire che tale erronea convinzione è generata da una visione decisamente limitata. Come è facile intuire sono difficilmente affidabili le verifiche in ambiente on line in cui è richiesta una riproduzione dell'appreso, basate sulla memorizzazione dei dati, mentre l'adeguata strutturazione di compiti e consegne basate sulla mobilitazione dei saperi, sulla formulazione di ipotesi, sull'espressione di opinioni argomentate e sulla rielaborazione dell'appreso, restituisce prestazioni in cui possono essere valutate molte competenze.

Si può anche affermare che per questa tipologia di verifica l'ambiente on line possiede molti più strumenti e offre molta più scelta agli studenti per rendere visibile il proprio apprendimento.

Dunque anche lo spazio per certe attività di verifica è possibile nella cornice virtuale, mentre altre verifiche è corretto e importante che siano svolte nello spazio fisico, in presenza, sotto il controllo del docente e con l'uso di strumenti di laboratorio ove richiesto.

Il modello blended nella nuova scuola

Aver utilizzato lo spazio virtuale in condizioni di emergenza ci ha resi consapevoli dei suoi limiti ma anche delle sue potenzialità e ci ha permesso dunque di mettere in luce le numerose opportunità che offre alla scuola.

La sua coesistenza con lo spazio fisico rende possibile, come abbiamo visto, la differenziazione didattica e dunque un recupero molto più efficace degli apprendimenti quando necessario. Sostituire il modello dei corsi di recupero organizzati per classi di livello, con poche ore a

disposizione a causa di risorse finanziarie limitate, con attività personalizzate in piattaforma in cui è possibile l'organizzazione di percorsi mirati, verifiche rapide degli apprendimenti con feed-back tempestivi, unitamente a momenti di incontro con il docente per la verifica del percorso, potrebbe rappresentare una svolta importante per gli studenti a rischio di ripetenza o di abbandono o per gli studenti BES e DSA.

L'esperienza del Christensen Institute¹, i cui modelli di *blended learning* sono stati adottati da numerose scuole negli USA, dimostra che l'idea non solo funziona, ma fa la differenza per gli studenti più a rischio, quelli che non riescono ad inserirsi nella scuola tradizionale, recuperando al sistema di istruzione molti giovani che lo avevano abbandonato.

Ma c'è di più: l'attività nello spazio virtuale consente un reale esercizio del *curricolo di cittadinanza digitale*, così difficile da realizzare nella scuola tradizionale, offrendo agli studenti l'opportunità di apprendere competenze trasversali cruciali nella società del XXI secolo che avrebbero un impatto notevole in un futuro prossimo sul miglioramento della qualità degli ambienti on line a larga diffusione, come i social network, i blog, i siti di informazione, ecc.

Il confronto con le fonti è solo uno dei possibili temi: educare ad un uso corretto, alla rielaborazione, all'integrazione, alla classificazione, alla scelta, al riconoscimento degli elementi di affidabilità. Eliminare la pratica deprecabile del "copia-incolla", che tanto spaventa i docenti, è possibile attraverso un'educazione alle competenze di cittadinanza digitale che passi anche attraverso la competenza trasversale di realizzare un lavoro di ricerca e tenga conto del concetto di diritto d'autore, di diritto di diffusione, di citazione. L'*information literacy* è inevitabile praticando lo spazio virtuale.

Si pensi anche a temi come la responsabilità della condivisione, la gestione dell'identità digitale, la netiquette, che sono naturalmente integrati in un ambiente di apprendimento *blended*, per rendersi conto del salto di qualità in termini di educazione alla cittadinanza e di attualizzazione dei curricula.

Conclusioni

Dall'emergenza abbiamo capito anche che c'è un drammatico gap di competenza nel personale docente da coprire, con bisogni di formazione emergenti che vanno al più presto affrontati.

Coraggiosamente occorrerebbe rendere obbligatoria la formazione dei docenti sui temi della didattica digitale integrata il più presto possibile;

¹ Si veda: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning/>

non sarebbe infatti accettabile nel caso malaugurato di un nuovo lockdown un ripetersi di situazioni di serie A e di serie B a spese dei bambini e degli adolescenti.

La formazione dovrebbe mirare anche alla preparazione di figure specifiche per la gestione dei processi *e-learning*, come il tutoring on line, sul modello di quanto è già stato fatto nelle università.

Ogni scuola dovrebbe avere una piattaforma organizzata come spazio virtuale e, senza attendere i tempi e le difficoltà che sia il Ministero dell'istruzione ad organizzarne una nazionale, è bene sapere che questo è già possibile oggi e anche senza costi, come dimostrano molte scuole italiane già attrezzate.

I tempi sono stretti ma le possibilità non mancano. Per la formazione, ad esempio, esistono i 28 *Future Labs* finanziati dal MI, disseminati in tutto il paese, che possono svolgere un ruolo strategico, come alcuni hanno già fatto durante il lockdown: riconvertendo tutte le attività già organizzate in presenza in modalità *e-learning* e riuscendo a raggiungere anche un numero molto più significativo di docenti.

Più difficile invece, se non si avrà il coraggio di spingere al massimo i dispositivi dell'autonomia scolastica, sarà intervenire sulle altre leve del cambiamento: tempo, classe e curricula.

Maria Amodeo, Ilaria Castelli*

Le relazioni emotive a scuola in tempo di DAD

Parole chiave: Didattica a Distanza (DaD); relazione alunno-insegnante; ambienti di apprendimento; scuola dell'infanzia; scuola primaria

Il presente lavoro vuole offrire una restituzione dei dati raccolti attraverso 73 interviste a docenti della scuola dell'infanzia e primaria delle Province di Bergamo e Brescia durante il lock-down della primavera del 2020, disposto a causa della pandemia per Covid-19. Le interviste sono state condotte dagli studenti e dalle studentesse al primo anno di corso della facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo, nel contesto del laboratorio annesso all'insegnamento di "Psicologia dello sviluppo e dell'educazione" tenuto dalla Prof.ssa Ilaria Castelli. All'interno della didattica laboratoriale realizzata dalla dott.ssa Maria Amodeo, le interviste sono state utilizzate come pratica osservativa delle relazioni duali insegnante - bambino nei primi contesti scolastici. L'obiettivo è accompagnare gli studenti e le studentesse a cogliere alcuni elementi basilari della relazione alunno-insegnante, alla luce della prospettiva teorica del Professor Robert C. Pianta¹, in vista della futura professione di maestro/a. In particolare, nella prospettiva di Pianta, che considera la relazione educativa quale "chiave-di-volta dello sviluppo"², le interviste cercano di rilevare quale sia il grado di consapevolezza che hanno maestre e maestri di ciò che si definisce relazione funzionale e finestra di opportunità a protezione preventiva del rischio di dispersione e abbandono nei bambini/e con deprivazione socio affettiva o cognitiva che si trovano in situazione di disagio ambientale. Ai fini dell'attività laboratoriale collocata al primo anno del corso di studi, l'intervista è stata semplificata e snellita, così da renderla utilizzabile dagli studenti e dalle studentesse in relazione ai quadri teorici illustrati a lezione.

Le interviste quest'anno non potevano sottovalutare il cambio di passo della relazione insegnante bambino nella Fase 1 dell'emergenza sanitaria. In questo periodo le interviste sono state uno strumento di osservazione, mediato dalle narrazioni, delle relazioni educative nella Didattica a Distanza (DaD) così come è stata vissuta dai diretti protagonisti.

Alle scuole che hanno reso possibile l'intervista, la raccolta di emozioni ed esperienze vissute nel periodo di DaD dai loro insegnanti sarà restituita in forma di sintesi, nella speranza che questa possa costituire anche il report introduttivo di un prossimo seminario o convegno dedicato a questi temi. La grande speranza di questo lavoro è l'apertura, nei collegi docente, di aree di dibattito sulla DaD, perché da essa nascano occasioni forti di apprendimento organizzativo e metodologico utile alla governance e alle scelte da assumere nel prossimo futuro dalle scuole lombarde.

L'obiettivo di questo articolo è aprire uno scenario di interesse sulle procedure e sulle azioni messe in atto durante il lockdown ma anche sui vissuti, sulle emozioni, sulle speranze dei docenti: quali sono state le loro fantasie, quali proiezioni sul futuro della scuola gli insegnanti avranno portato con sé nell'anno scolastico attualmente in corso?

* Maria Amodeo, dirigente scolastico I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo.

Ilaria Castelli, professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Bergamo.

¹ I. Castelli, La relazione educativa: alcune riflessioni dalla prospettiva psicologica e pedagogica. *Ricerche di Psicologia*, 42 (1), 2019, pp. 63-67. DOI: 10.3280/RIP2019-001004.

Keywords: Distance Learning (DaD); learning environments; kindergarten; primary school

This work is intended to be the restitution of the data resulting from 73 interviews with teachers from kindergarten and primary schools in the provinces of Bergamo and Brescia. Developed by the students of the first year of Primary Education degree course of the University of Bergamo, in the context of the laboratory linked to the teaching of "Developmental and Educational Psychology" held by Prof. Ilaria Castelli, the interviews are used as an observational practice of the dual teacher-child relationships in early school settings. The aim is to train students to understand adult-child relationships in the emotional states expressed by the interviewed teachers, according to the theories of Professor Robert C. Pianta³. In particular, the interviews try to detect the degree of awareness that teachers have of what is defined as functional relationship and window of opportunity as a preventive protection against the risk of dispersion and abandonment in children with socio-affective or cognitive deprivation facing a situation of environmental hardship.

This year the interviews could not underestimate the step change in the child-teacher relationship in Phase 1 of the health emergency. In this period the interviews were a tool for observation, mediated by narrations, of the educational relationships in Distance Learning (DaD) as it was experienced by the direct protagonists.

The collection of emotions and experiences lived during the DaD period performed by their teachers, will be returned in the form of a summary to the school that have made the interviews possible, hoping that this will also constitute the introductory report of an upcoming dedicated conference. The great hope of this work is the opening in teaching colleges of areas for a debate on DDA so that strong opportunities for organizational and methodological learning can arise from it, either useful for governance or for the choices to be made in the near future by Lombard schools.

The objective of this article is to open a scenario of interest on the procedures and actions implemented during the lockdown but also on the experiences, emotions, hopes of teachers: what were their fantasies? what projections on the future of the school will teachers bring along in the next school year?

Introduzione

La Didattica a distanza, da questo momento in poi DaD, non è tout court la mera applicazione e sviluppo delle metodologie applicate ai contesti educativi di apprendimento digitale funzionali allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e, in particolare, di cittadinanza digitale⁴. La DaD, come abbiamo avuto modo di registrare dalle interviste rivolte a settantatré docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria della Lombardia, è diventata l'ambiente virtuale instauratore di nuovi modi di apprendimento reale, trasformativo, in tutto o in parte, dei più diversi e vari ambienti domestici. Questi, progettati ed adatti ad altre priorità, spesso antitetici alle esigenze della comunicazione efficace e dell'organizzato sistema scolastico funzionale alle relazione educative,

³ Robert C. Plant, "The relationship between child and teacher Evolutionary and clinical aspects", Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

⁴ Approfondimenti si trovano su www.cittadinanzadigitale.eu e www.agendadigitale.ed

hanno provocato problemi che gli intervistati dichiarano di aver vissuto con varie sfaccettature emotive, dalla paura all'entusiasmo della sfida, agli stadi di frustrazione e di pessimismo, fino alla prospettiva di soluzioni innovative e di grande interesse per l'apprendimento professionale che ne è scaturito.

Le maestre e i maestri raccontano con dovizia di particolari come abbiano dovuto affrontare e superare le situazioni interferenti con l'attenzione dei bambini a casa, o i problemi collegati allo sviluppo dei social media per i fini formativi così lontani da quelli ricreativi e ludici per i quali sono stati progettati e usati dagli stessi insegnanti prima del lockdown. Al contempo, l'organizzazione d'istituto ha dovuto affrontare e interpretare, con una vasta gamma di soluzioni, i problemi della condivisione e diffusione di nuove regole, della sicurezza, della privacy, senza contare che molti docenti devono ancora acquisire l'autonomia necessaria, funzionale all'uso didattico delle tecnologie del social web.

Dunque la prima esperienza didattica a distanza ha riguardato la scelta e il prendere dimestichezza con la strategica valorizzazione e trasformazione, per fini educativi, degli ambienti e dei canali social, di per sé non adatti ai fini didattici ma, in compenso, flessibili e adeguabili ai bisogni e alle strategie sia d'insegnamento sia d'apprendimento. La seconda esperienza è stata quella di generare con i bambini e le famiglie nuove routine, nuove quotidianità, nuovi riti scolastici, come ad esempio mettere a calendario la festa dei compleanni trasformando gli incontri in eventi, anziché di classe, di "social classe".

Questi nuovi mezzi e strumenti, dai canali social, alle piattaforme, alle suite di software per il cloud computing e la collaborazione aperti dalle scuole e d'uso anche gratuito in lockdown, sono stati i veri protagonisti in DaD che i maestri e le maestre hanno dovuto imparare ad utilizzare (o riutilizzare) in modo versatile, adattandoli progressivamente ai bisogni e alle funzioni delle aule virtuali collocate nelle case reali.

In DaD l'ambiente reale deve essere riallestito come spazio per l'apprendimento, sebbene concepito per non esserlo; deve essere rigenerato grazie alle metodiche della didattica digitale. Spesso lo spazio è stato completamente "reinventato" dalle maestre per renderlo virtualmente fruibile dal gruppo classe. La DaD ha riscoperto la realtà educativa in luoghi affatto nati per esserlo.

L'intervista

Gli studenti e le studentesse hanno svolto le attività laboratoriali a distanza nella parte finale dell'insegnamento, così che avessero avuto

modo di comprendere la prospettiva teorica di Pianta sulla relazione educativa nel corso delle lezioni con la docente. Nel laboratorio è stata loro illustrata l'intervista, con i necessari rimandi teorico-metodologici al testo di Pianta, e con alcune simulazioni volte a fornire le indicazioni da seguire nella realizzazione dell'intervista.

L'intervista esplora tre aree: Area di contesto; Area della relazione bambino- insegnante; Area della proiezione al futuro. Essa è stata condotta in video dagli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo a settantatré docenti delle scuole del primo ciclo. Gli intervistati sono tredici maestre della scuola dell'infanzia e sessanta della scuola primaria, di età compresa tra i 25 e gli oltre 50 anni, con ampia varietà di esperienza lavorativa (da un solo anno sino a trent'anni di lavoro nella scuola). Le scuole coinvolte sono afferenti a Istituti Comprensivi statali e paritari delle Province di Bergamo e Brescia.

Dopo una prima fase in cui lo studente/la studentessa illustrava gli obiettivi di tale lavoro, riconducibili ad attività esercitative legate al laboratorio annesso all'insegnamento di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione del 1° anno, si procedeva con il colloquio. Gli intervistati hanno potuto narrare con grande libertà le dinamiche e le strategie delle loro scuole, consentendo di capire con quali scelte sia stata valorizzata l'Autonomia scolastica in ciascuna. La prima sezione (contesto) raccoglie i dati e le informazioni sugli strumenti digitali preferiti in DaD, la seconda (relazione bambino-insegnante) e la terza (proiezione al futuro) contengono spunti per portare alla luce emozioni e vissuti dal punto di vista degli insegnanti. Nelle interviste sono state raccolte le narrazioni anche dei mutamenti professionali e degli stati emotivi percepiti. Questi in particolare sono un interessante oggetto di attenzione perché trattano l'area più nascosta da tenere in massima considerazione al rientro. Il "non sarà più come prima" ci ha colpito per essere una delle frasi più ascoltate dagli intervistatori. Perché non partire da questa certezza per progettare una seria ripresa nelle scuole? Si reputa essere questo il plusvalore contenuto nelle settantatré interviste: un'occasione per cogliere, attraverso le narrazioni di esperienze professionali vissute in DaD, il futuro professionale dell'insegnamento fatto di saperi e di competenze relazionali maturate dal doversi reinventare prioritariamente come maestri di ciascun bambino prima che insegnante di un'intera classe.

I dati raccolti dimostrano che i punti di debolezza sono tutti commisurabili alla poca esperienza nella organizzazione del gruppo classe con l'uso esclusivo della didattica digitale, insomma nell'expertise del singolo – o meglio del team insegnante – che nella DaD è stato il vero punto di forza,

sia per conservare le relazioni positive scuola - bambino - famiglia, sia per rigenerare la valenza della scuola, che per molti bambini e bambine costretti a casa è diventato il tempo della normalità in un tempo in cui la normalità ha subito un brusco arresto claustrofobico.

Interessante è stato rilevare tra gli intervistati il bisogno di “rivedere”, “rigenerare” il proprio ruolo docente anche “da casa”, nell’attesa di poterlo rivivere a scuola. Tutte le interviste raccontano cosa sia essere insegnanti fisicamente lontani dai bambini, ma nessuna tra esse ha svelato il mistero del come sarà tornare a scuola senza essere più gli stessi.

Pur nella consapevolezza che settantatré interviste non siano statisticamente significative nel rappresentare i vissuti della DaD dal punto di vista degli insegnanti italiani, riteniamo che queste narrazioni offrano una fotografia dei vissuti e dei cambiamenti affrontati da maestri e maestre in uno dei territori maggiormente colpiti dalla pandemia. Dopo un iniziale momento di smarrimento, questi docenti hanno trovato il proprio fondamentale ruolo sociale e culturale, ma soprattutto sono diventati per i bambini e per le loro famiglie la prima finestra sulla ripresa di una Regione martoriata dalla condizione emergenziale.

Le domande dell’area di contesto

A1) Come ha affrontato la DAD? Perché? Gli intervistati hanno riferito un’ampia gamma di stati emotivi spesso mescolati in un climax, dall’ansia sul cosa fare, causata dal non avere avuto nelle prime settimane riferimenti precisi, al fastidio per la poca dimestichezza nell’uso funzionale dei *device* e delle strategie digitali, fino, per opposto, alla personale soddisfazione per i progressi nelle abilità tecnologiche, nelle migliorate capacità strumentali, fino a dichiarare un pieno compiacimento (-diremmo orgoglio professionale-) per aver trovato nei colleghi, nel team scolastico, quelle risorse, opportunità, soluzioni creative finalizzate a non perdere il contatto con i bambini - per quanto questi fossero piccoli e per quanto il compito di agganciare alcune famiglie potesse essere stato duro o non proficuo.

Dalla lettura delle risposte in questa area traspare una possibile scuola che farà leva su un nuovo umanesimo professionale, basato sulla relazione efficace ed empatica tra bambino e insegnante. I docenti dichiarano di aver ritrovato l’orgoglio di appartenere ad una categoria professionale indispensabile per i bambini e per le famiglie. Anche questa è una apertura verso il futuro, che non deve andar perduta: la DaD ha messo in luce e ha aperto il cuore del Paese Italia alla scoperta del ruolo dell’insegnante, spesso sottovalutato. Nella Fase 1 la DaD è stata vissuta come presidio e

l'insegnante è stato il professionista dell'educazione, artefice dello sviluppo sociale dei bambini, con compiti non delegabili. In periodo di lockdown, il riconosciuto valore della scuola ha pervaso i mass media⁵ ed è stato lo sfondo a premessa dei documenti ministeriali sulla DaD⁶.

Altro spunto su cui riflettere è la riscoperta della **collegialità**⁷, non come condizione formale su cui insiste da un quarantennio tanta letteratura sulla scuola, tra mito e realtà, ma come una risorsa esercitata, prassi di riconoscimento del sé professionale e del team didattico, valorizzata anche dalle famiglie.

A2) Ha avvertito la necessità di mantenere costante/quotidiana la relazione con i suoi alunni?

La seconda domanda ha avuto una totale unanimità nelle risposte dei docenti: mantenere i contatti è stato fondamentale, connaturale alla cultura insegnante; le differenze si trovano sul quando e sul come.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia per l'80% hanno preferito "attendere qualche settimana," perché con i bambini così piccoli non sapevano bene cosa proporre a distanza, oppure perché la speranza di un rapido rientro in classe li aveva indotti ad attendere e a prendersi una pausa. Ma non appena il susseguirsi dei DPCM (Decreto Presidente Consiglio dei Ministri) sulla scuola⁸ ha reso evidente il protrarsi prima e l'impossibilità del rientro poi, gli insegnanti *motu proprio* hanno sentito l'esigenza di "incontrare i propri bambini" con costanza e periodicità attraverso i canali social, WhatsApp o Messenger in prima battuta, sino all'uso di piattaforme più sofisticate⁹.

Le maestre della scuola primaria invece, qualunque fosse l'età della loro classe, hanno messo in atto da subito azioni di "avvicinamento" verso gli studenti e le loro famiglie. Nelle prime due settimane, per un mero senso di continuità con le prassi scolastiche, hanno affidato ai propri allievi semplici compiti di ripasso usando il registro elettronico o, dove erano già attivi, i blog e le bacheche virtuali in cui sia la maestra sia gli studenti possono aggiungere commenti, compiti, fotografie secondo un ordine dato dall'insegnante e conosciuto dai bambini. È evidente che in questo caso si è subito entrati nella metodologia DaD, senza paure e discontinuità. Le scuole esperte in tema di innovazione digitale hanno consentito ai propri docenti l'avvio di un nuovo corso della classe in

⁵ "Di priorità decisive e unificanti per il nostro futuro ne voglio elencare solo tre: scuola, scuola, scuola" Intervista a Romano Prodi – www.oggi Scuola.com 21/06/2020.

⁶ Nota MI 388 del 17/03/2020 e D.L. 22 8 aprile 2020.

⁷ DPR 416 /1974 e Decreto legislativo 297/16 aprile e successive modifiche; DPR 275 8 MARZO 1999.

⁸ Il primo DPCM, in particolare, è stato quello che risale al 4 marzo 2020; ne sono seguiti ulteriori. Alla data in cui si scrive, si attende il DPCM agosto 2020 su proroga dello stato di emergenza.

⁹ Le piattaforme più usate dagli insegnanti sono state nell'ordine Google Meet, Zoom , Jitsi.

modalità virtuale, senza strappi e senza snervanti attese delle comunicazioni ufficiali e di un piano per la formazione tecnica.

Anche se questa non è stata la situazione più diffusa, nell'insieme la scuola primaria appare più attrezzata e organizzata, anche per le forme collegialmente condivise, ad affrontare la DaD. Nei plessi tecnologicamente avanzati gli insegnanti si sono sentiti pronti, meno ansiosi durante le fasi di transizione.

Tuttavia, anche nelle sedi tecnologicamente attrezzate, i *device* e le infrastrutture non erano fruibili a distanza, e dunque i docenti hanno dovuto far leva sulle personali pregresse competenze d'uso dei social, di gran lunga privilegiati in DaD. Ridefinendo il Patto di corresponsabilità con i genitori, sono stati usati diversi applicativi privilegiando le attività didattiche in asincrono, invece le piattaforme per i meeting, usate per le lezioni in sincrono, sono state rigorosamente scelte dalla scuola e il loro uso pianificato per periodicità e durata secondo un preciso calendario di plesso o di modulo. Comunque, oltre alla accelerata alfabetizzazione digitale sviluppata dalla DaD, questa ha fatto maturare le competenze professionali d'uso dei social ampiamente spendibili anche in normali condizioni di insegnamento in presenza.

A3) Quali strumenti ha utilizzato per mantenere la relazione con i suoi alunni: via cellulare, via web? Nel secondo caso, attraverso quali tipologie di canale: social, piattaforme e classi virtuali, indicazione di lavoro a distanza via mail... altro?

La domanda ha consentito di raccogliere informazioni sugli strumenti social e per la comunicazione privilegiati dai docenti, prima in forma spontaneistica, poi in modalità sempre più organizzata sia a livello di plesso sia a livello d'istituto. Da quanto gli intervistati riferiscono la scuola dell'infanzia è stata quella che ha avuto minori indicazioni su strumenti, tempi e metodi da usare in DaD. Ma forse per questo l'infanzia è l'ordine di scuola che ha più sperimentato. Partendo dall'assunto che i bambini dai 3 ai 6 sono troppo piccoli per utilizzare tablet o smartphone e che per la loro crescita le relazioni in presenza sono esclusive, gli insegnanti dell'infanzia intervistati hanno voluto sottolineare che, dopo un primo momento in cui non sapevano come fare, hanno creato situazioni di incontro in video chat periodiche, in cui i bambini insieme alla mamma o al papà "potevano vedere la maestra", perché sentivano nostalgia l'uno dell'altra. Le maestre dell'infanzia hanno privilegiato gli incontri in video e in sincrono, consapevoli fosse solo un modo, una strategia affinché i bambini non dimenticassero la maestra, perseguendo l'obiettivo della continuità delle relazioni emotive.

Invece, la scuola primaria non si è limitata a dare linee guida: la sua organizzazione è stata più mirata alla *governance* di un nuovo modo di insegnare e di apprendere. In questo contesto le maestre non sono state lasciate sole a sperimentare, ma sono state guidate con precise direttive sull'uso del registro elettronico per le video lezioni, sulla valutazione e l'assegnazione dei compiti. Anche la limitazione nell'uso di strumenti, tempi, durata, soprattutto delle video lezioni in sincrono, dimostra che la scuola primaria, in quanto scuola dell'obbligo, deve fare attenzione a obiettivi e risultati diversi da quelli della scuola dell'infanzia, che mirano a *“non interrompere il percorso di apprendimento”* e che possano *“... dar corpo e vita al principio costituzionale del diritto all'istruzione”*¹⁰.

Le domande dell'Area delle relazioni e della proiezione al futuro.

La vera particolarità dell'intervista è la sezione dedicata alla narrazione delle emozioni e della proiezione sul futuro rientro in classe. Le domande dovevano essere l'occasione per aprire una parentesi su attese e speranze ma anche su paure ed eventuali bisogni professionali degli insegnanti, come ad esempio quello di poter godere di un supporto formativo o psicologico per affrontare possibili criticità a settembre.

In particolare, le domande proposte per suscitare una personale proiezione sul futuro avrebbero potuto aprire scenari generativi di cambiamento.

Ecco qui di seguito riportate:

1. Come immagina il Suo rientro a scuola dopo questo periodo di sospensione delle attività in presenza?
2. Quale sarà il primo gesto che farà Lei con la classe?
3. Cosa farà con il gruppo dei bambini/e?
4. Provi a pensare alle emozioni dei Suoi alunni/e al momento del rientro a scuola dopo questo periodo di sospensione delle attività in presenza: quali emozioni potrebbero provare, e perché? Come Le gestirebbe e perché?

Nell'immaginario degli intervistati il rientro era così carico di incertezza che l'emozione più diffusa, dopo l'entusiasmo di ritrovare i propri alunni, restava la preoccupazione di non poter rispettare le misure di distanziamento tanto più quando si fosse trattato di bambini piccoli. L'enucleazione dei primi gesti che l'intervistato avrebbe effettuato ci restituisce la necessità di tornare alla normalità: ecco che vengono esplicitate tutte le pratiche di conversazione, di verbalizzazione per dare tempo ai bambini di fare i conti con quanto accaduto, con la prolungata

¹⁰ Nota Mi 388 del 17/3/2020.

lontananza dal gruppo e dalla scuola, magari con il lutto per la perdita di familiari. Le maestre che avevano nell'a.s. 2019/2020 classi prime della scuola primaria o i piccoli di tre anni nella scuola dell'infanzia temevano che al rientro avrebbero dovuto fare i conti con una regressione dei bambini, un anno perso nello sviluppo sociale e con un nuovo anno caratterizzato da grande incertezza. Ciò a dimostrare che la didattica a distanza non può sostituire quella in presenza, quanto più gli studenti sono piccoli e poco inseriti nel gruppo classe. Gli insegnanti hanno temuto quel grumo di emozioni legate al momento del rientro, temendo che avrebbero portato i bambini a essere "incontenibili" in un tempo e in circostanze in cui le misure a prevenzione detteranno ancora le regole del vivere sociale.

Resta il fatto che questa sezione progettata come generativa di nuove idee per la una scuola del futuro non abbia affatto suscitato una visione d'insieme che possa aprire gli insegnanti ad un nuovo ruolo e a nuove pratiche. Sembra che il trauma del distanziamento abbia in qualche modo chiuso le ipotesi di rinnovamento e di rinascita mentre resta concreto ancora uno stato di sospensione, di attesa senza immagini, fatta di molti spettri, come se la chiusura forzata delle scuole abbia congelato anche la creatività dei maestri che, al momento dell'intervista, prendevano tempo, non ci pensavano, a settembre si vedrà!

Quanto di innovativo c'è stato in concreto nella DaD (l'accelerazione delle competenze di cittadinanza digitale, la valorizzazione dell'autonomia didattica e di sperimentazione, la valorizzazione sociale della professione docente, la collegialità come competenza del saper lavorare in team) sono esperienze che sembrano non aver generato ancora consapevolezza negli insegnanti intervistati. Ciò che forse occorrerà evitare nell'a.s. 2020/21 sarà mettersi alle spalle la DaD: un simile atteggiamento rappresenterebbe una, forse l'ultima, occasione persa per ri-costruire gli apprendimenti organizzativi e sociali che ne sono derivati poiché a settembre "nulla sarà come prima".

Greta Brizio*

**Relazioni umane e didattica blended for all
Questi gli ingredienti per la scuola italiana post lockdown****Parole chiave:** Covid-19; Ascolto; Didattica blended; SWOT analysis; Inclusione

Il paper si focalizza sull'esplorazione dei possibili scenari della scuola italiana dopo il lockdown attraverso una prospettiva transdisciplinare e di ampio respiro.

Dopo aver esaminato brevemente la situazione del sistema scolastico prima della pandemia, ci si è concentrati sull'analisi dei punti di forza, di debolezza, dei rischi e delle opportunità nel sistema scolastico, che dovrà convivere con il virus.

Al fine di rendere il contributo più interessante, originale e rigoroso a livello scientifico, si è deciso di applicare il framework teorico della SWOT Analysis al contesto scolastico (la SWOT analysis è generalmente usata in marketing management per studiare i punti di forza di debolezza, le opportunità e i rischi riferiti a un prodotto o a un servizio).

I due elementi che sono emersi come fondamentali per la ripresa della scuola post lockdown sono l'investimento in una relazione profonda tra studenti e docenti e un buon bilanciamento tra didattica in presenza e didattica a distanza progettata in modo inclusivo. La riscoperta dell'ascolto reciproco e della parola in generale e un attento design dell'accessibilità delle attività fatte a distanza sono imprescindibili.

Keywords: Covid-19; SWOT Analysis; Blended learning; Teachers/students; Inclusion

The paper focuses on possible scenarios for the education system after the Covid 19 emergency. In particular, after a short revision of the situation of the Italian school with its point of strength and vulnerability, the author begins the exploration of the possible opportunities, risks, positive and negative aspects of a new future school after lockdown.

In order to address the issue in a more interesting, multidisciplinary and organic way, the analysis of the possible features and aspects of the future school has been executed using "SWOT Analysis" (a theoretical framework adopted in marketing management to map the strengths, weaknesses, opportunities and threats of and for a product or a service).

The crucial elements for the new school are a strong investment on the relationship between teachers and students and an inclusive use of the distance learning, that has to integrate the frontal lesson.

Introduzione

Tre quarti degli studenti e degli insegnanti in tutto il mondo, forse per la prima volta nella storia, si sono ritrovati a non potersi più incontrare vedendo compressa la relazione educativa, pedagogica e didattica.

* Dottoranda in Management e Innovazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

In Italia le scuole che hanno attivato la didattica a distanza sono state l'87,2% del totale e al secondo monitoraggio di fine marzo, il 27% degli studenti risultava impossibilitato a collegarsi on-line.

Le difficoltà di queste modalità didattiche sono ormai note a tutti ed è certo che alla ripresa si dovrà fare tutto il possibile per tornare fisicamente in classe senza però perdere i preziosi insegnamenti, che questa drammatica circostanza ha generato.

Questa può essere l'opportunità di creare anche una scuola più inclusiva e accogliente consentendo di sciogliere molti nodi rimasti irrisolti.

In questo paper si immagina un possibile futuro della scuola di tutti e per tutti, facendo un'analisi delle possibili opportunità, debolezze e punti di forza che la didattica *blended* potrebbe incontrare.

Per fare ciò si utilizza una prospettiva integrata e transdisciplinare attingendo a concetti e costrutti psicologici, medici ed economici.

In particolare il *framework* teorico che verrà utilizzato per il design e per la progettazione della scuola 4all post lockdown (SWOT analysis) trae le radici dalle scienze manageriali, in particolare dal marketing strategico.

Un breve affresco della scuola oggi

Il nostro sistema scolastico è arrivato a questa terribile prova già un po' in affanno, anche se è onesto dirlo, nessun sistema d'istruzione sarebbe stato preparato a fronteggiare adeguatamente questa emergenza.

La nostra scuola ha certamente molti pregi: ha una legislazione scolastica avanzata, è una scuola molto inclusiva (nonostante i fallimenti e i difetti). In linea di massima fornisce una base solida; lo conferma il fatto che moltissimi tra i più importanti docenti e *scholars* nel mondo siano italiani. D'altro canto, la nostra scuola presenta uno tra i tassi più alti di abbandono scolastico in Europa con una percentuale del 14,5% (dati Miur) e il più basso numero di laureati tra i principali paesi europei con una media del 27% nel 2019 (dati Istat).

Le aree più a rischio sono certamente il sud e le isole e gli studenti che vanno più incontro a una dispersione scolastica sono maschi, studenti di istituti tecnici o professionali e studenti con bisogni educativi speciali, con DSA e con disabilità.

Bisogna, quindi, assolutamente puntare su una didattica e una relazione che cerchi di intercettare l'interesse degli studenti per cercare di non perderli lungo il cammino ma di motivarli nella continuazione del percorso di studi a loro più affine, accogliendone i desideri e valorizzandone i talenti, che in ogni persona sono sempre presenti.

Dopo la pandemia, questa cura per gli studenti per una didattica moderna, coinvolgente e solida sarà fondamentale al fine di non ampliare ancora di più le disuguaglianze tra gli allievi.

I ragazzi con un ambiente socio-culturale più fragile hanno infatti un rischio aumentato di impossibilità all'accesso alle proposte scolastiche ed extra scolastiche, avendo una forte probabilità di dispersione scolastica e dunque di un'occupazione a basso reddito, creando poi un circolo vizioso con le future generazioni¹.

La pandemia, come ogni momento di crisi, aggraverà molto le disuguaglianze, soprattutto economiche tra i cittadini e dunque sarà necessaria una particolare attenzione nel management dell'education system; in modo da gettare le basi per un miglioramento e un cambiamento necessario da tempo.

Ormai è chiaro che anche lo strumento dei programmi ministeriali deve essere rivisto alla luce delle reali possibilità di tempo degli allievi e degli studenti, senza diventare una prigione che rende il sapere nozionistico e enciclopedico.

La maggior parte delle classi delle scuole superiori che si soffermano con attenzione sugli autori, riesce appena ad arrivare allo studio delle opere di Eugenio Montale. E ancora: che classe riesce ad arrivare a studiare lo scandalo di Tangentopoli applicando uno studio non mnemonico alla storia?

Questa terribile esperienza ha fatto comprendere quanto l'apprendimento sia un processo importante e complesso e al contempo quanto esso dipenda dalla presenza e dalla capacità dei docenti di trasmettere passione².

La possibile scuola del futuro: punti di forza e debolezza, opportunità e rischi

Sicuramente il ritorno in presenza è quanto mai necessario e imprescindibile in tutte le scuole di ogni ordine e grado.

Sarà necessario prendersi del tempo per ritrovarsi con la propria classe, guardandosi di nuovo negli occhi e cercando di riprendere vis a vis tutti gli argomenti che durante la pandemia non hanno potuto essere affrontati o che hanno creato problemi: senza fretta o ansia e ponendo sempre al centro il rapporto pedagogico tra maestri e allievi³.

¹ D. Checchi, *Economics of education*, Cambridge University press, Cambridge 2006.

² M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.

³ D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione: metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.

Gli strumenti di didattica a distanza devono essere implementati in tutti i plessi scolastici e presso i domicili di tutti gli studenti, dedicando tempo a una vera alfabetizzazione di queste piattaforme e scegliendo con cura quelle più accessibili a tutti tenendo conto soprattutto degli studenti con disabilità (si pensi a Zoom e Teams molto accessibili a tutti, anche a chi utilizza lettori di schermo).

Durante le ore a scuola, i docenti dovranno concentrarsi soprattutto sul riscoprire il ruolo di relazione d'aiuto, che è insito nella professione dell'insegnante, come in quella dell'avvocato o del medico⁴, accogliendo le preoccupazioni, le domande e le fragilità in un clima di unione e serenità.

Mentre la didattica a distanza, potrà essere utilizzata in altri momenti, per delle occasioni di ripasso tutti insieme o a piccoli gruppi al posto dei classici corsi di recupero.

Questi momenti di DAD, se gestiti con sapienza, possono divenire uno strumento di supporto agli studenti con DSA, ADHD e con alcune forme di disturbo pervasivo dello sviluppo (ad esempio quegli studenti che beneficiano molto di mappe concettuali e comunicazione aumentativa).

Queste modalità potrebbero anche essere utili per coinvolgere di più i docenti curricolari nella preparazione di materiali accessibili a tutti, senza delegare tutto all'insegnante di sostegno creando separazione ed esclusione.

La carenza e la mancanza di specializzazione degli insegnanti di sostegno sarà ancora più accentuata ed è per questo che non si può basare l'inclusione solo sulla loro figura; bisogna sempre ricordare e lavorare sul fatto che gli insegnanti curricolari devono insegnare a tutti gli alunni e non possono surrogare il rapporto degli studenti con bisogni educativi speciali all'insegnante di sostegno.

La sensazione di sentirsi respinti, che gli studenti provano ogni qualvolta l'insegnante di classe si sottrae al dialogo o al rapporto con lui, rimandandolo all'insegnante di sostegno, è dannoso quanto un insegnante di sostegno discontinuo e/o poco specializzato.

Di converso, i momenti di didattica a distanza rischiano di diventare ulteriori momenti di esclusione e fatica per gli studenti con qualsiasi vulnerabilità, relegandoli a spettatori ai margini dell'ora di lezione, della scuola e di conseguenza di tutto il contesto sociale.

La DAD infatti, se non riveste un ruolo solo ancillare ma sostituisce la didattica in presenza e se non è progettata tenendo conto delle esigenze e delle caratteristiche di tutti gli alunni, corre il pericolo di peggiorare la

⁴ E. Borgna, *Il fiume della vita: una storia interiore*, Feltrinelli, Milano 2020.

situazione degli alunni con bisogni educativi speciali (categoria quasi dimenticata durante l'emergenza).

Basti pensare alle enormi difficoltà e regressioni vissute dagli studenti con disabilità intellettiva e/o relazionale, o al disorientamento e alla confusione degli studenti e dei docenti con disabilità visiva.

Inoltre, molti studenti con disabilità, si ritroveranno ancora più in difficoltà, perché chi ha deciso di ripetere l'anno si ritroverà con insegnanti e compagni diversi e dovrà ricominciare tutto dal principio.

La decisione di dare la possibilità di poter ripetere l'anno per gli studenti con disabilità, è stata molto controversa e dibattuta, sia fra le associazioni di persone con disabilità, sia tra esperti costituzionalisti (Stefania Leone e Giuseppe Arconzo).

Permettendo la ripetizione dell'anno, si spera di consentire all'alunno di riprendere i concetti e gli argomenti persi durante il periodo di DAD, senza tenere conto che un ambiente stabile e sereno è il presupposto fondamentale per un buon apprendimento.

Sovente, queste deroghe che il legislatore promulga a fin di bene, diventano una strategia per trattenere gli studenti un ulteriore anno a scuola e ritardare l'ingresso ad una nuova e incerta realtà.

Se quindi non si disegneranno degli strumenti di didattica a distanza davvero accessibili a tutti e se i docenti non riscopriranno la loro vocazione di guide e di facilitatori di relazioni nella classe, si perderà un grande numero di studenti e si farà davvero un enorme passo indietro in merito all'inclusione scolastica.

Si ha la possibilità di inaugurare finalmente un modello di scuola più personalizzato, accogliente ed educativo anche grazie al forte impatto umano vissuto con questa esperienza così intensa e drammatica.

Questa svolta, per di più, potrebbe dare finalmente la spinta per la fine del sovraffollamento delle classi; ostacolo a un clima relazionale profondo e a un proficuo scambio del sapere in tutti gli ordini di scuola.

Affinché questo accada, oltre il concorso indetto dal ministro, è fondamentale stanziare davvero dei fondi degni per l'istruzione e per la ricerca; così da sostenere famiglie e scuole per la didattica a distanza e per consentire agli insegnanti uno stipendio finalmente commisurato ai loro sforzi.

Per sostenere gli alunni resi più fragili dal lockdown si potranno immaginare (soprattutto per medie e superiori) dei momenti di aiuto allo studio a piccoli gruppi tramite DAD o anche l'incoraggiamento di *peer learning*: così da rinsaldare e intrecciare nuovi rapporti concreti tra gli alunni⁵.

⁵ D. Checchi, *Economics of education*, Cambridge University press, Cambridge 2006.

Un elemento da non trascurare, è quello della cura della parola e dell'ascolto che, data l'assenza della fisicità e della vicinanza, rivestiranno un pilastro davvero cardinale della nuova relazione tra gli allievi e tra docenti e discenti.

Gli stessi insegnanti devono riscoprire e trasmettere il valore della parola sia scritta che orale, sia per l'espressione di sé che per l'ascolto dell'Altro. Le parole hanno una grande forza e un enorme potere, infatti bisogna trattarle con grande delicatezza: secondo la scuola della psichiatria fenomenologica la parola e l'ascolto sono una vera e propria cura⁶.

È importante ritrovare tempo per la lettura sia in classe che singolarmente a casa: si può creare una piccola biblioteca di classe e poi, sin dalla scuola elementare, creare un momento (una sorta di salotto letterario) in cui ci si racconta in modo rilassato e informale la propria opinione riguardo al romanzo che si è appena letto.

Questo consente un'esplorazione delle emozioni e dei sentimenti propri e altrui consentendo una maggior facilità nella gestione delle dinamiche e dei rapporti nella classe.

Altra funzione è quella di utilizzare il libro per approfondire o arricchire argomenti di altre discipline; si pensi ai romanzi storici o ai quegli straordinari gialli capaci di raccontare un'area geografica coi suoi abitanti. Non è inoltre da trascurare l'importanza di tutte le altre forme di espressione e di arte; in particolare musica e teatro, che permettono una grande possibilità di condivisione e di implementazione della creatività.

Da una parte, mettere in pratica questi aspetti potrebbe essere davvero importante per creare e mantenere una base relazionale e didattica forte in un periodo che sarà difficile, discontinuo e incerto; dall'altro lato, concentrarsi su questi capisaldi sarà reso difficile dall'enorme impegno che dirigenti scolastici e insegnanti dovranno dedicare alla logistica, sperando di non dover incorrere in un'ulteriore chiusura.

Conclusione

In questo breve saggio si è cercato di immaginare il ritorno a scuola dopo il lockdown definendo criticità, rischi, opportunità e cercando di far emergere qualche punto considerato fondamentale.

I due concetti imprescindibili da cui ripartire sono un buon bilanciamento e una progettazione seria e accessibile della didattica blended e soprattutto un investimento serio sulla relazione alunni/docenti.

⁶ E. Borgna, *Il fiume della vita: una storia interiore*, Feltrinelli, Milano 2020.

Sicuramente la relazione umana che si deve davvero ricreare nelle nostre classi è il fulcro di un rinnovamento e di un miglioramento anche nello studio delle discipline e dei saperi.

La conoscenza infatti passa attraverso un incontro tra persone e, quindi, tramite uno scambio; gli allievi non sono vasi da colmare di nozioni e di visioni proprie, come evidenziò magistralmente Socrate nel *Simposio* (Platone).

È solo ritrovando la ricchezza e i doni di ogni studente e del gruppo-classe insieme, che si può cambiare questa scuola, che già da prima della pandemia dava forti segni di cedimento.

Questi due aspetti sono importantissimi anche per valorizzare una tra le punte di diamante del nostro sistema scolastico, ossia l'inclusione, che questo lockdown ha rischiato e rischia di rimettere in discussione.

Su questo aspetto non si può e non si deve correre il pericolo di tornare indietro pensando che possa essere più facile o più conveniente.

Il confrontarsi con persone, vissuti, modi di pensare e di vivere variegati porta sempre innumerevoli benefici: empatia, capacità di *problem solving* e di mediazione e una grande apertura di mente e di cuore.

Il primo grande sforzo partirà dunque dai singoli insegnanti, presidi, allievi e famiglie; dovrà poi però seguire un impegno serio della politica per modificare programmi, numeri delle classi (definitivamente) e stipendi equi per tutti i lavoratori del settore della scuola.

Questo momento storico chiede un ritorno alla scuola del libro "Cuore", con il senso di unità nazionale, l'autorevolezza e la saggezza del maestro e il coraggio e la sensibilità di Garrone.

Oggi, in tante scuole, questo libro non si legge più ed è stato definito sentimentale e melenso, ma quante generazioni di veri e grandi italiani ha formato nei banchi (si pesi solo ai padri costituenti).

Soltanto una scuola che prepara all'accoglienza, all'empatia, alla resilienza e alla sapienza, può essere una scuola che prepara al futuro: il virus ha dimostrato che la competizione fine a se stessa, l'odio, l'aggressività e soprattutto l'ignoranza sono un distillato fatale per una nazione.

Se si riuscirà a cogliere questa difficilissima sfida, il sistema scolastico potrà trarne un giovamento enorme; bisogna però essere accorti perché al contrario, il pericolo di affossare ancora di più la scuola è dietro l'angolo e questa volta risollevarsi sarebbe quasi impossibile.

Bibliografia

Borgna E., *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017.

Borgna E., *Il fiume della vita: una storia interiore*, Feltrinelli, Milano 2020.

- Cataudella G., *La sfida della scuola si può vincere, se si ascoltano gli alunni con disabilità*, Superando.it del 09/09/2020.
- Checchi D., *Economics of education*, Cambridge University press, Cambridge 2006.
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione: metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.
- De Carli S., *Un alunno con disabilità su tre è escluso dalla didattica a distanza*, Vita.it del 15/05/2020.
- Ludovisi C., *Piano scuola, alunni disabili sempre in classe e "accomodamenti ragionevoli"*, Redattore Sociale del 25/06/2020.
- Maffullo G., *Come sostenere una reale inclusione scolastica?*, Superando.it del 29/9/2020.
- Medeghini R. *La reiscrizione degli alunni con disabilità: dove sta l'inclusione*, Superando.it del 18/06/2020.
- Nocera S., *Né promuovere per "cacciare" né bocciare per "parcheggiare"*, Superando.it del 16/06/2020.
- Recalcati M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- Valdani E., Ancarani F., *Marketing Metrics*, Egea, Milano 2011.

Stefano Mascazzini*

La formazione per il docente nel XXI secolo

Parole chiave: Apprendimento; Docente; Docente Salesiano; Formazione; Futuro; Insegnamento

L'insegnamento è strumento per lo sviluppo di una personalità e bisogna ricorrere e sapere selezionare, tra tutte le metodologie, quelle che si ritengono più utili per lo sviluppo di una personalità e non semplicemente per un apprendimento ripetitivo o riproduttivo.

La formazione che proponiamo nel nostro Istituto porta a integrare nella figura del docente tre dinamismi imprescindibili: impulso apostolico, metodo pedagogico ed esperienza spirituale.

Keywords: *Learning; Teacher; Salesian Teacher; Formation; Future; Teaching*

Teaching is a tool for the development of a personality and it is necessary to use and know how to select, among all the methodologies, those that are considered most useful for the development of a personality and not simply for repetitive or reproductive learning.

The formation we offer in our Institute leads to the integration of three essential dynamisms in the figure of the teacher: apostolic impulse, pedagogical method and spiritual experience.

Il lavoro del docente sta rapidamente cambiando. Pensiamo alla complessità della gestione delle classi, all'impatto con la cultura giovanile e il mondo digitale, alle nuove forme di apprendimento e di comunicazione, all'erosione dell'autorevolezza nel rapporto educativo con i ragazzi.

Questo scenario "in movimento" richiede insegnanti capaci di immaginarsi in un ambiente di apprendimento che va al di là della cattedra, perché il lavoro a scuola non è più rappresentato solo dall'orario frontale di lezione. Già oggi è così.

Interazione con gli allievi sul web, preparazione di risorse didattiche (anche digitali), accompagnamento in uscite e stage esterni, tutoraggio individuale per alunni in difficoltà (e non solo), gestione di relazioni sociali complesse, assunzione di responsabilità organizzative interne ed esterne alla scuola (coordinamenti, dipartimenti, progetti ecc.).

È decisivo prendere atto di questi mutamenti e focalizzare alcune competenze che non possono comprendere solo i consueti aspetti disciplinari, metodologici, didattici e relazionali.

È necessario strutturare gli standard professionali in indicatori e in

* Coordinatore delle Attività Educative e Didattiche della SSIG - Salesiani di Sesto san Giovanni. Incaricato Scuola Ispettorica Salesiana Lombardo - Emiliana.

rubriche descrittive dei comportamenti “sul campo”, che si proiettano nelle dinamiche della gestione della classe, negli stili comunicativi, nella capacità di costruire relazioni pro-attive con gli studenti, nella produzione e documentazione didattica, nel dialogo con una realtà culturale e sociale che sta cambiando.

Il docente deve avere una capacità di costruire il futuro, di credere che ciò che sta facendo prepara quello che sarà il futuro. Non lo aspetta, ma lo anticipa, lo prevede. E ci sono delle abilità che oggi sono assolutamente chiare. Per esempio, la complessità dei problemi esige collaborazione. La scuola deve preparare a livelli di pensare molto elevato. Non possiamo immaginare un futuro di cittadini che non pensino e che siano superficiali. L'insegnante deve essere una persona che educa alla collaborazione, anche multiculturale.

Il docente deve accorgersi che l'apprendimento non può essere solo verbale, oggettivo o trasmissivo, ma deve essere pieno di altre implicazioni. Non si insegna in modo significativo e motivato a un ragazzo che non ha la stima di sé. Non si può insegnare cose significative a un ragazzo se non ne capisce il significato e non comprende perché deve fare sacrifici per ciò che deve apprendere. L'apprendimento non è solo questione di abilità e di capacità elaborative. È frutto di un'intera personalità equilibrata, che deve essere educata attraverso ciò che s'insegna.

L'insegnamento è strumento per lo sviluppo di una personalità e bisogna ricorrere e sapere selezionare, tra tutte le metodologie, quelle che si ritengono più utili per lo sviluppo di una personalità e non semplicemente per un apprendimento ripetitivo o riproduttivo.

Capire tutto questo, usare strategie per tutto questo richiede una professionalità mal definita, un docente, cioè, che abbia dei confini più sfumati: a volte deve essere più psicologo, altre volte più educatore, altre volte più autoritario. E deve sviluppare tutto questo insieme, in una sua personalità integrata che diventa un modello di uomo di domani.

Il docente non è più colui che è esperto soltanto nella sua disciplina.

Da tutto ciò emerge con crescente chiarezza che si sta imponendo una nuova figura e un nuovo ruolo di docente, come conseguenza di precise scelte educative. La nuova visione dell'insegnamento e dell'apprendimento non richiedono all'insegnante solo una disponibilità al cambiamento, ma qualcosa di molto più complesso.

Il docente deve acquisire un'abilità progettuale.

L'insegnamento implica, certamente, un margine di imprevedibilità, che deve prescindere, però, dall'introdurre un nuovo modo di fare scuola solo per il gusto di novità o per rispondere a una tendenza del momento.

Dall'altra parte, ormai, è evidente che l'insegnamento di tipo trasmissivo conduce facilmente alla passività, a forme di apprendimento autoregolato, a una lenta e progressiva demotivazione verso lo studio di molti studenti. All'apprendimento inerte tra i due estremi si deve trovare un equilibrio, quello necessario per affrontare e risolvere un problema "complesso" e mal definito: insegnare e apprendere in una classe eterogenea.

La complessità della situazione richiede la capacità di saper gestire contemporaneamente un flusso di molteplici variabili: diversità del livello di motivazione, della qualità di relazioni interpersonali e collaborative, del grado di sviluppo delle conoscenze e delle abilità cognitive degli studenti. Il percorso di formazione che abbiamo ipotizzato per i docenti neo-assunti nel nostro Istituto nasce con lo scopo di formare, di "dare una forma", come un esercizio di personalizzazione capace di sviluppare in ogni docente il meglio di sé.

La formazione è un'esperienza di vita che si sviluppa durante tutte le varie fasi del percorso di maturazione personale. Al di là delle azioni formative che si definiscono nel progetto, la formazione è soprattutto quella capacità di integrare le diverse esperienze personali, accrescendo la propria competenza professionale.

La formazione spetta in primo luogo al singolo docente, ma anche all'Istituzione. È essenziale sostenere e accompagnare le persone nel loro percorso formativo, offrendo loro risorse e strumenti necessari per migliorarsi costantemente.

Per noi, come Istituzione educativa, la formazione ha una direzione e un'intenzionalità in quanto servizio educativo ai giovani e ai nostri docenti.

La formazione che proponiamo porta a integrare nella figura del docente tre dinamismi imprescindibili: impulso apostolico, metodo pedagogico ed esperienza spirituale.

Le linee guida della formazione si basano su alcuni criteri:

❖ **Globalità**

Il progetto formativo vuole rispondere alle esigenze formative dei docenti, fissando criteri e modalità a partire da competenze chiave comuni ed evidenti.

❖ **Formazione permanente**

Il piano suggerisce una formazione per due anni, introduzione a una prospettiva formativa permanente del docente: dalla prima assunzione a tutta la sua esperienza professionale.

❖ Focus sulle competenze

Le azioni formative contribuiscono ad aumentare il livello di competenza del docente, per svolgere le funzioni assunte e in vista di una valutazione successiva.

❖ Sussidiarietà-complementarietà

Intendiamo per sussidiarietà un criterio che attribuisce la responsabilità formativa anzitutto al docente stesso.

Con complementarietà si intende, invece, la necessaria integrazione tra i tre ambiti: responsabilità personale, settore di appartenenza, unità dell'Opera nell'applicazione del curriculum formativo.

L'iniziativa personale, seppur importante, deve concorrere alla realizzazione del Progetto Educativo.

❖ Gradualità e diversificazione

Il progetto prevede una certa gradualità nell'intervento formativo e tiene conto del livello di competenza che ogni docente deve sviluppare nelle diverse tappe formative che lo accompagnano per tutta l'esperienza professionale.

❖ Riconosciuta e attestata

Pensiamo a una formazione che debba essere riconosciuta. L'obiettivo è che essa venga attestata mediante un titolo ufficiale rilasciato dagli enti collaboratori.

❖ Personalizzata

L'accompagnamento è un criterio fondamentale che garantisce a ogni docente l'assimilazione dell'esperienza formativa.

Il profilo del docente salesiano

Definiamo il docente a partire da tre elementi fondamentali:

- *Ambito personale*: un'antropologia cristiana per comprendere l'essere umano;
- *Ambito professionale*: lo sviluppo professionale, applicato al campo dell'educazione e della didattica nella modalità dell'educativo digitale presente nelle OSDB;
- *Ambito salesiano*: un'esperienza vitale del carisma salesiano

secondo le chiavi educative contenute nel "Sistema Preventivo" ereditato da Don Bosco.

Per ciascuno di questi ambiti è stata individuata una serie di competenze, attraverso una rubrica che definisce quattro livelli progressivi di acquisizione.

Ogni competenza viene descritta con un breve enunciato narrativo.

Il processo si muove dalla padronanza di un "sapere" culturale e disciplinare, da tradurre prima in un sapere "didattico" e "relazionale", da mettere poi alla prova nella vita della classe e della scuola e che termina con la definizione delle condizioni per acquisirlo e mantenerlo grazie alla formazione. Questa considerazione ci ha fatto optare per la descrizione dinamica della professionalità, che si manifesta in diverse "fasi di sviluppo", aperte a una continua evoluzione.

L'idea, dunque, è quella di competenze – riferite ai diversi ambiti – che via via si maturano, in un contesto professionale di attività, riflessione e confronto.

Le quattro fasi di sviluppo (livelli di progressione per ciascuna competenza) sono così articolate:

1. **base:** in fase di formazione di conoscenza della competenza e di applicazione della procedura;
2. **intermedio:** conoscenza chiara e sicura con un principio di autonomia nell'applicazione;
3. **avanzato:** padronanza sicura, consolidata e consapevole;
4. **eccellente:** padronanza matura, consapevole e rielaborazione personale

Ogni competenza, quindi, rappresenta la descrizione del livello ottimale atteso per ogni docente, sapendo che il criterio evolutivo è rappresentato dal passaggio da una situazione di esecuzione con supporto di tutoraggio a una progressiva autonomia e padronanza, alla consapevolezza del proprio "stile professionale", all'arricchimento creativo e personale, alla propensione/capacità di trasferire ad altri il proprio "sapere" professionale e le proprie competenze.

Le competenze, divise per ambiti, sono le seguenti:

Ambito: SVILUPPO PERSONALE

- **DISCREZIONE:** Ragionevolezza e sensibilità nel lavoro e nella comunicazione.

- **COERENZA:** Condotta onesta votata al rispetto delle norme e degli impegni che porta ad agire conformemente al Progetto Educativo.
- **FLESSIBILITÀ:** Capacità di lavorare efficacemente in situazioni diverse, inattese e con diversi gruppi di persone.
- **AUTONOMIA:** Agire e lavorare con responsabilità e spirito di iniziativa.
- **EMPATIA:** Capacità di percepire i sentimenti altrui. Coinvolgimento affettivo nella sfera emotiva dell'altro.
- **ASSERTIVITÀ:** Capacità di ascoltare e comprendere l'altro e di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie opinioni, rispettando quelle altrui.
- **SPIRITO DI INIZIATIVA:** Attitudine a svolgere il lavoro nel miglior modo possibile, dimostrando un impegno costante e un atteggiamento propositivo, pronto ad accogliere nuove sfide.

Ambito: PROFESSIONALE-EDUCATIVO

- **TEAM WORK:** Capacità di collaborare con gli altri nel raggiungimento di obiettivi comuni.
- **PROFESSIONALITÀ:** Interesse per il lavoro ben fatto, secondo gli obiettivi prefissati.
- **MEDIAZIONE:** Capacità di mediare i conflitti tra pari in modo positivo ed efficace, attraverso il dialogo e la negoziazione.
- **MEDIAZIONE EDUCATIVA:** Capacità di facilitare e favorire l'apprendimento e l'autoapprendimento nei gruppi dei ragazzi coinvolti.
- **PROGETTAZIONE:** Capacità di sviluppare il programma didattico e le diverse funzioni che il lavoro richiede di volta in volta.
- **INNOVAZIONE:** Capacità di migliorare i processi didattico – educativi in accordo con il Piano di Miglioramento del PTOF.

Ambito: SALESIANO

- **ESPERIENZA DI FEDE:** Accrescere l'esperienza personale della fede.
- **ESPERIENZA CELEBRATIVA:** Partecipazione e animazione dei momenti celebrativi, coinvolgendo i destinatari.
- **IDENTITÀ CARISMATICA:** Identificazione con i valori della Scuola Salesiana, con il fondatore Don Bosco, il suo stile educativo e la sua spiritualità.
- **APPARTENENZA:** Conoscenza e applicazione del Progetto Educativo di Istituto nella pratica educativa quotidiana.

- **OPZIONE PREFERENZIALE:** Opzione preferenziale per i ragazzi in condizione di difficoltà educativa e didattica.
- **OTTIMISMO E GIOIA:** Atteggiamento e visione positiva di tutta la realtà educativa e delle situazioni problematiche.
- **ASSISTENZA SALESIANA:** Presenza in “cortile”, capace di stabilire un rapporto educativo basato sulla cordialità e vicinanza personale.

Il percorso di formazione viene scandito, durante l’anno, attraverso momenti di formazione, in grado di far acquisire le competenze descritte sopra.

Ogni docente, infine, è affiancato da un *tutor* (docente esperto del proprio Dipartimento) che svolge le funzioni di ascolto, accompagnamento, consulenza e verifica. Tale figura richiama un’idea di apprendimento “*peer to peer*”, cioè di osservazione reciproca in classe tra le due figure *senior* e *junior* piuttosto che quella di supervisione professionale.

L’accompagnamento diventa poi un’azione sinergica dell’intera Comunità Educativa Scolastica, che si esprime attraverso le figure del *Tutor*, della Presidenza e della Direzione.

Durante il percorso, il colloquio continuo con le figure di riferimento (*Tutor* e Presidenza) garantisce la possibilità di un’autovalutazione *in itinere* e di una valutazione finale capace di determinare il livello di apprendimento delle competenze acquisite e di indicare, perciò, il cammino da compiere per una crescita professionale continua del docente.

Pasquale Nascenti*

Uno stallo indefinito. Il reclutamento dei docenti di religione cattolica: status quo e prospettive

Parole chiave: insegnamento della religione cattolica; reclutamento docenti; qualificazione professionale; status giuridico; concorsi

Il reclutamento dei docenti di religione cattolica fa riferimento ad una triplice normativa – quella canonica, quella concordataria, quella statale – importante da conoscere per approcciarsi correttamente al loro status giuridico. Il presente articolo, dopo aver rapidamente illustrato il quadro legislativo di fondo, affronta alcuni nodi cruciali del loro reclutamento, quali l'idoneità diocesana, i titoli di qualificazione professionale e la procedura concorsuale derivante dalla normativa sul loro status giuridico. In particolare, su quest'ultimo elemento sono offerte delle riflessioni attuali sulla normativa più recente tentando di far dialogare la parte storico-normativa con le istanze provenienti dal mondo del lavoro.

Keywords: catholic religion's teaching; teacher's recruitment; academic qualification; legal status; contests

Catholic religion's teachers recruitment concerns to three kind of law – canonical, ecclesiastical, civil – important to know in order to properly approach their legal status. This paper, after having quickly illustrated the basic law, addresses some crucial issues in their recruitment, as the diocesan suitability, the academic qualification and the contest deriving from their legal status. In particular in the latter element are offered some considerations on the most recent legislation, attempting to make the historical-normative part dialogue with requests from the world of work.

1. Inquadramento giuridico

Inquadrare, seppur rapidamente, l'assetto normativo di riferimento dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) in Italia risulta senz'altro utile per le riflessioni che seguono¹. Tale assetto trova il suo fondamentale riferimento nella L. 121 del 21 marzo 1985 con la quale è stata data esecuzione alle modifiche apportate al Concordato Lateranense del 1929 dall'Accordo intervenuto il 18 febbraio 1984 fra lo Stato italiano e la Santa sede che ha inserito l'IRC «nel quadro delle finalità della scuola» e dal successivo D.P.R. 751 del 16 dicembre 1985 che ha resa esecutiva l'Intesa

* Insegnante di religione della scuola primaria.

¹ Per un approccio generale alla materia si veda: Conferenza Episcopale Italiana: Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006; S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015; S. Ciatelli - G. Malizia (a cura), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elle Di Ci, Torino 2017.

raggiunta tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana (CEI) per l'IRC nelle scuole pubbliche. L'obbligo di assicurare l'IRC nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado è adempiuto, art. 9 comma 2 dell'Accordo con la Santa sede e punto 5 del Protocollo addizionale, con il ricorso a docenti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica e nominati d'intesa con quest'ultima.

A tale primo quadro normativo ha fatto seguito la L. 186 del 18 luglio 2003 che ha istituito due distinti ruoli regionali del personale di religione articolati per ambiti territoriali coincidenti con le diocesi e corrispondenti ai due cicli scolastici previsti dall'ordinamento. Inoltre, la consistenza dell'organico è determinata nella misura del 70% dei posti complessivamente funzionanti. Su tale quota di posti funzionanti sono possibili le immissioni in ruolo che avvengono all'esito di specifiche procedure concorsuali. In particolare, l'accesso ai ruoli di insegnamento avviene in base a quanto previsto dall'art. 3 della L. 186 del 2003, di norma con un concorso ordinario con frequenza triennale tenuto conto dei titoli di studio richiesti in base all'aggiornata Intesa tra il Ministro dell'Istruzione e il Presidente della CEI per l'IRC nelle scuole pubbliche firmata il 28 giugno del 2012 e recepita con D.P.R. 175 del 20 agosto 2012. L'art. 5 della medesima legge ha previsto che solo il primo concorso per titoli ed esami fosse riservato ai docenti con un quadriennio di servizio attivo ed è quanto in effetti è avvenuto nel 2004 con conseguente adozione di graduatoria di merito (più propriamente elenchi di merito) avente validità triennale quindi fino al 2007. A tale primo concorso non hanno poi fatto seguito ulteriori procedure selettive.

In conformità a tale quadro di riferimento è intervenuto il recente D.L. 126 del 29 ottobre 2019 convertito dalla L. 159 del 20 dicembre 2019 con l'art. 1 bis commi 1 e 2 il quale ha autorizzato il Ministero dell'Istruzione entro l'anno 2020 previa intesa con il Presidente della CEI a bandire un concorso per la copertura dei posti per l'IRC che si prevede siano vacanti e disponibili negli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023. Il medesimo articolo prevede inoltre che nelle more dell'espletamento del nuovo concorso continuino ad essere effettuate le immissioni in ruolo mediante lo scorrimento delle graduatorie generali di merito del precedente concorso del 2004 sopra citato. A tal proposito il Ministero, in attesa della sottoscrizione della prevista intesa, ha avviato il 12 maggio scorso uno specifico monitoraggio per il tramite degli Uffici Scolastici Regionali al fine di verificare l'attuale stato delle graduatorie del 2004, in modo da potersi procedere, medio termine, qualora la procedura concorsuale non si svolga e termini per il 2020 con lo scorrimento delle stesse come richiesto dal legislatore. Il D.M. 93 del'8 agosto 2020 ha

autorizzato l'effettiva immissione in ruolo di una parte esigua di docenti: soltanto 472 unità rispetto ai quasi 2.000 insegnanti² ancora presenti in graduatoria.

Pertanto, alla luce del suddetto quadro normativo occorre evidenziare che l'intesa tra il Ministero dell'Istruzione e la CEI rappresenta il presupposto giuridico necessario all'avvio di un nuovo concorso per il reclutamento degli insegnanti di religione nelle scuole pubbliche. A tale riguardo nel giugno scorso si è costituito un Tavolo di lavoro³ aperto e permanente con l'intento che possa non solo raggiungere quella intesa prevista per il nuovo concorso ma anche affrontare le altre problematiche inerenti l'IRC.

All'interno di tale quadro normativo si possono collocare una serie di riflessioni più o meno trasversali che toccano alcuni degli aspetti fondamentali dell'IRC e che hanno avuto un posto di rilievo nel dibattito, anche recente, che spesso ha circondato la disciplina.

2. Il nodo dell'idoneità

Caratteristica che contraddistingue il docente di religione è la sua particolare relazione con la Chiesa, significata dall'idoneità all'insegnamento⁴, idoneità che viene certificata dal vescovo della diocesi nella quale il docente insegna. Tale necessaria qualifica, che non contrasta né si sovrappone alla normativa statale, garantisce, a norma del Diritto canonico (canoni 804 e 805) che il docente di religione sia retto per dottrina, ineccepibile nella testimonianza cristiana e che possieda quella serie di abilità pedagogiche necessarie per svolgere il suo lavoro.

La 34° Assemblea generale della CEI tenutasi a Roma nel 1991 ha meglio definito i tre elementi. Tra questi requisiti, la retta dottrina, che attesta la conoscenza obiettiva e completa dei contenuti della rivelazione cristiana e della dottrina della Chiesa, è oggi per lo più attestata dal conseguimento del titolo di studio previsto. La testimonianza di vita cristiana, elemento che coinvolge anche l'agire morale del docente, prevede che si viva coerentemente la fede professata senza comportamenti pubblici e notori in contrasto con la morale cattolica. L'abilità pedagogica, infine, novità

² Il D.M. 93/2020 riferisce, per la precisione, di 1.914 docenti. Tra le regioni elencate non era stata inizialmente inclusa la Toscana, nonostante vi fossero idonei in graduatoria. L'azione sindacale ha spinto ad una riconsiderazione della graduatoria e alla pubblicazione del D.M. 145 del 20 ottobre 2020, con il quale si autorizzano le immissioni in ruolo di 23 docenti per quella regione.

³ G. Pasqualin Traversa, *Insegnamento religione cattolica: al via Tavolo Miur-Cei. Don Saottini (Servizio nazionale): "Per approfondimento tematiche e intesa su prossimo concorso docenti"*, «SIR Agenzia d'informazione», 19 giugno 2020.

⁴ Cfr. G. Surace, *L'insegnante di religione cattolica: status, idoneità e revoca*, Aracne, Roma 2012.

introdotta dal Diritto canonico del 1983 e assente in quello precedente, è intesa qui come adeguata capacità di insegnare.

L' idoneità diocesana, presente fin dal Concordato del 1929, è rimasta sostanzialmente immutata nel tempo, è ad oggi requisito indispensabile e garantisce che il docente possieda un' appropriata formazione culturale e sia in grado di trasmettere con l' insegnamento i contenuti confessionali della disciplina nella maniera didatticamente più opportuna. Non esistono procedure uniformi tra tutte le diocesi italiane per il rilascio dell' idoneità essendo questa legata esclusivamente alle prerogative dell' Ordinario diocesano e dei suoi delegati. Essa però, una volta riconosciuta, ha carattere permanente, salvo revoca da attuarsi attraverso un apposito processo canonico avviato dall' autorità ecclesiastica. Tale processo di revoca avviene esclusivamente all' interno della sfera di competenza dell' autorità ecclesiale nella quale l' autorità statale non ha nessun margine di intervento, anche se il Consiglio di Stato, con sentenza n. 6133 della sez. VI del 23 marzo 2000 ha riconosciuto l' idoneità come «atto endoprocedimentale finalizzato all' atto di nomina che resta di competenza dell' autorità scolastica italiana» e dunque essa non può venir meno «ad un riscontro del corretto esercizio del potere secondo criteri di «ragionevolezza e di non arbitrarietà»».

Le trasformazioni enormi che ha vissuto la scuola⁵ e le diversità di reclutamento del corpo docente che si sono susseguite negli anni non hanno intaccato la validità dell' idoneità diocesana la quale, ancora oggi, rimane una necessaria *conditio sine qua non* per il reclutamento del docente di religione. Ciononostante, tale evoluzione storica e normativa ha posto – e continua a porre – degli interessanti interrogativi proprio sull' idoneità diocesana colta nelle sue possibili sfaccettature. Una di queste sfumature è data dall' accostamento, non infrequente, tra idoneità diocesana e abilitazione all' insegnamento.

Da un lato la Costituzione riserva la necessità dell' acquisizione di un' abilitazione all' esercizio di una libera professione, dall' altro tale requisito non è mai mancato nella storia del reclutamento dei docenti in Italia. Nei decenni la normativa ha alternato alle tradizionali procedure di reclutamento concorsuali anche quei percorsi (S.S.I.S., T.F.A., F.I.T., questi ultimi mai definitivamente decollati) che si concludevano con un esame finale. Il superamento di tali procedure attestava, grossomodo, l' acquisizione dell' abilitazione all' insegnamento che dava diritto all' immissione in ruolo o anche all' inserimento in una graduatoria di livello superiore rispetto a quella destinata ai docenti non abilitati. Vale la pena

⁵ Cfr. F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2019.

aggiungere che di per sé il titolo di studio valido per accedere all'insegnamento non è mai stato considerato in sé, almeno dal 1924 ad oggi, titolo abilitante, fatta eccezione per il diploma magistrale conseguito entro il 2002 e per il titolo universitario che ad esso si è sostituito come valido per accedere all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria, cioè la laurea in Scienze della formazione primaria. L'insegnante di religione è stato completamente tagliato fuori da tali riforme per almeno un cinquantennio. Eppure, la costante presenza dell'idoneità diocesana come necessaria qualifica all'IRC ha reso l'idoneità stessa, nella normativa e nella giurisprudenza che si è consolidata nei decenni come "abilitante" all'IRC, anche se i due concetti non sembrano immediatamente sovrapponibili. Su questa linea è di notevole interesse il parere n. 76 del Consiglio di Stato sez. I del 4 marzo del 1958 il quale, in regime veteroconcordatario, di fronte all'idoneità, unico requisito all'epoca valido per insegnare religione, attribuiva alla stessa valore equivalente all'abilitazione all'insegnamento conseguita dagli altri docenti nelle rispettive discipline; a tale parere così autorevole ne hanno fatto seguito altri, inizialmente dello stesso indirizzo, successivamente discostandosene. Interessante è anche la Nota della CEI "Insegnare religione cattolica oggi" pubblicata nel 1991, a seguito dell'Accordo di Revisione del 1984, che sottolineava (art. 22) come l'idoneità diocesana «non sia paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica poiché essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato a un genuino servizio nella scuola».

Tale assetto è rimasto immutato anche con l'introduzione della L. 186 del 18 luglio 2003⁶: l'idoneità diocesana è stata requisito essenziale per la partecipazione al primo concorso voluto dalla legge. La riflessione si è però ampliata: l'idoneità diocesana, la quale è senz'altro titolo indispensabile all'IRC, può essere considerata titolo valido per l'immissione nei ruoli dello Stato assolvendo il dettato costituzionale (art. 97)? Non è possibile rispondere esaurientemente in questa sede ma sembrerebbe che sul piano giuridico la risposta sia senz'altro negativa⁷, seppur sia indispensabile, per una valutazione a tutto tondo della questione, non omettere altri piani di riflessione, non da ultimo quello sindacale.

⁶ A. Bettetini, *Lo status giuridico degli insegnanti di religione cattolica*, «Stato, Chiese e pluralismo confessionale. Rivista telematica» 39 (2012).

⁷ M. Madonna, *Insegnanti e insegnamento della religione cattolica nella recente giurisprudenza amministrativa*, «Il diritto ecclesiastico» 1-2 (2010), pp. 339-347.

3. Il profilo di qualificazione professionale

Il Protocollo addizionale all'Accordo di Revisione del 1984 introduceva un importante elemento nella storia dei docenti di religione: la necessità di uno specifico profilo di qualificazione professionale⁸. Fino ad allora i docenti di religione venivano selezionati esclusivamente in base all'idoneità diocesana, perché molto attivi in ambito parrocchiale, magari come catechisti, o piuttosto, come molto spesso accadeva, perché in possesso di altri titoli di studio conseguiti in discipline ritenute affini, come filosofia e storia. Non è da dimenticare che per decenni in cattedra si è seduto "don Camillo", il parroco di turno, in possesso di titoli teologici pertinenti alla propria formazione sacerdotale. La progressiva laicizzazione del corpo docente e l'adeguamento agli standard formativi universitari ed europei hanno reso necessario introdurre una maggiore qualificazione del profilo professionale. In concreto, il Protocollo addizionale demandava a successive Intese tra la CEI e il Ministero dell'Istruzione la facoltà di specificare nel dettaglio la tipologia dei titoli da acquisire. La prima Intesa si realizzò con D.P.R. 751 del 16 dicembre 1985. All'epoca, il livello di qualificazione degli insegnanti delle altre materie differiva a seconda dell'ordine scolastico, laurea per la scuola secondaria e diploma magistrale nella scuola primaria (o il solo diploma triennale nella scuola materna dell'epoca); per gli insegnanti di religione era stato previsto un sistema misto di titoli statali ed ecclesiastici (vedi tabella sottostante).

Il D.P.R. n. 175 del 20 agosto 2012, anche a seguito della riforma dei titoli attuata per le altre discipline che prevedeva un titolo universitario per l'insegnamento in tutte le scuole, ha elevato e unificato la formazione iniziale degli insegnanti di religione di ogni ordine e grado. Assistiamo alla trasformazione dei corsi di Magistero quadriennali in corsi di laurea (triennale) per la formazione teologica di base e all'introduzione di una laurea magistrale (biennale) per l'acquisizione delle specifiche competenze professionali. I titoli teologici non hanno perduto il loro valore ma la laurea magistrale in Scienze religiose costituisce e costituirà per il futuro percorso preferenziale per l'IRC.

L'Intesa del 1985 aveva previsto l'obbligo del possesso del titolo di studio a partire dal 1990, l'Intesa del 2012 ha previsto una fase transitoria quinquennale, chiedendo l'obbligo soltanto a partire dal 2017. Rimangono definitivamente in regola e senza alcun obbligo i docenti che in possesso

⁸ S. Attollino, *La nuova qualificazione dei docenti di religione: note a margine del D.P.R. n. 175 del 2012*, «Stato, Chiese e pluralismo confessionale. Rivista telematica», 41 (2013).

dei titoli previsti dall'Intesa del 1985 hanno prestato almeno un anno di servizio entro il 2017.

Infine, occorre riportare che i titoli conseguiti presso le Università Pontificie e gli Istituti Superiori di Scienze religiose beneficiano del riconoscimento civile dell'autorità italiana previsto dal D.P.R. 175 del 2 febbraio 1994 e dal D.P.R. 63 del 27 maggio 2019, tramite apposita procedura. Anche per il titolo di dottorato di ricerca è possibile beneficiare del riconoscimento civile alle condizioni previste dal D.P.R. 382 del'11 luglio 1980.

La seguente tabella comparativa⁹ fornirà una sintesi di confronto con maggiore chiarezza.

| PROFILI DI QUALIFICAZIONE PROFESSIONALE DEGLI IDR (al titolo va sempre abbinata l'idoneità diocesana) | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TITOLI PREVISTI DALL'INTESA DEL 1985 | TITOLI PREVISTI DALL'INTESA DEL 2012 | RICONOSCIMENTO CIVILE |
| Scuola dell'infanzia e scuola primaria | | |
| <p><i>Insegnanti di classe o sezione:</i> - frequenza dell'IRC nella scuola o istituto magistrale</p> <p>oppure</p> <p>- essere in servizio nella scuola materna o elementare dall'a.s. 1985-1986</p> <p><i>Idr specialisti:</i> - diploma di scuola o istituto magistrale con frequenza dell'IRC</p> <p>oppure</p> <p>- qualsiasi diploma di scuola secondaria superiore unito almeno a un diploma triennale di Scienze religiose</p> <p>oppure</p> <p>- essere sacerdoti o diaconi, oppure essere religiosi forniti di diploma triennale di Scienze religiose</p> | <p><i>Insegnanti di classe o sezione:</i> - aver impartito IRC per almeno un anno nel corso del quinquennio 2007-2012</p> <p>oppure</p> <p>- master di secondo livello per l'IRC approvato dalla CEI</p> <p><i>Idr specialisti:</i> - dottorato o licenza o baccalaureato in teologia o altre discipline ecclesiastiche</p> <p>oppure</p> <p>- attestato di compimento degli studi teologici in un seminario maggiore</p> <p>oppure</p> <p>- laurea magistrale in Scienze religiose,</p> <p>oppure</p> | <p>- il dottorato di ricerca ottiene il riconoscimento civile con un titolo di pari grado.</p> <p>- la licenza in Teologia ottiene il riconoscimento civile di laurea quadriennale vecchio ordinamento¹⁰</p> <p>- il baccalaureato in Teologia ottiene il riconoscimento civile di diploma universitario triennale</p> <p>- la laurea in Scienze religiose ottiene il riconoscimento civile di laurea triennale</p> <p>- la laurea magistrale in Scienze religiose ottiene il riconoscimento civile di laurea magistrale</p> |

⁹ Per la sua impostazione si è debitori verso: S. Cicatelli, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 2012⁷.

¹⁰ Va specificato che al momento della promulgazione del D.P.R. 175/1994 la procedura prevedeva il riconoscimento civile della licenza in Teologia come laurea quadriennale vecchio ordinamento ex lege 341/1990. Successivamente alle riforme universitarie italiane, si ha contezza di procedure avviate in tempi recenti che si sono concluse con il riconoscimento civile del titolo come laurea magistrale ex lege 240/2010.

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| oppure cinque anni di servizio nell'IRC svolti anche senza continuità entro l'a.s. 85-86 | - qualificazione riconosciuta dalla CEI attuazione del can 804,1 del CIC solo per sacerdoti diaconi e religiosi/e | |
| Scuola secondaria di I e II grado | | |
| - dottorato o licenza o baccalaureato in teologia o altre discipline ecclesiastiche oppure - attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un seminario maggiore oppure - diploma quadriennale di Magistero in Scienze religiose oppure - qualsiasi diploma di laurea valido nell'ordinamento italiano unito a un diploma triennale di Scienze religiose oppure - cinque anni di servizio nell'IRC svolti entro l'a.s. 85-86 | - dottorato o licenza o baccalaureato in teologia o altre discipline ecclesiastiche oppure - attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un seminario maggiore oppure - laurea magistrale in Scienze religiose | - il dottorato di ricerca ottiene il riconoscimento civile con un titolo di pari grado. - la licenza in Teologia ottiene il riconoscimento civile di laurea quadriennale vecchio ordinamento - il baccalaureato in Teologia ottiene il riconoscimento civile di diploma universitario triennale - la laurea in Scienze religiose ottiene il riconoscimento civile di laurea triennale - la laurea magistrale in Scienze religiose ottiene il riconoscimento civile di laurea magistrale |

4. Il concorso

Un concorso per l'immissione nei ruoli dello Stato è stata una vera novità nella storia dell'IRC. Gli insegnanti di religione sembravano essere condannati al precariato endemico dalla L. 824 del 5 giugno 1930 che stabiliva l'affidamento di incarichi all'inizio dell'anno scolastico. La questione di una stabilizzazione del personale docente di religione e, in generale, del suo status giuridico, era già stata posta all'alba dell'Accordo di Revisione del 1984 e le numerose proposte di legge¹¹ che furono formulate successivamente, senza però approdare a nulla di fatto, mostravano che la questione non era più rimandabile. Durante la XIV legislatura il progetto di legge di iniziativa governativa diventata poi la L. 186 del 18 luglio 2003 "Norme sullo status giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado" fu la

¹¹ G. Giovetti, *Lo stato giuridico degli insegnanti di religione. Alcuni appunti sulle iniziative legislative della XIII legislatura*, «Il diritto ecclesiastico» 4 (1997), pp. 997-1022.

proposta che raccolse maggiori consensi venendo approvata dalla maggioranza politica dell'epoca, con l'appoggio di parte dell'opposizione. Il primo concorso che ne derivò, bandito il 2 febbraio 2004, fu un concorso riservato ai docenti di religione, provvisti dei titoli di studio previsti e di certificazione d'idoneità rilasciata dall'Ordinario diocesano, che avevano svolto nell'IRC quattro anni continuativi nel precedente decennio. Successivamente al primo, erano stati previsti dalla normativa concorsi di natura perfettamente ordinaria, da bandire con regolarità triennale. L'idea del legislatore era quindi quella di sanare il precariato storico con un concorso riservato e provvedere regolarmente alle immissioni in ruolo. Ad oggi, però, non è stata effettuata alcuna procedura concorsuale così come prevista dalla legge. Dei circa 18.300 docenti idonei vincitori delle procedure concorsuali del 2004 furono immesse in ruolo circa 15.500 unità, distribuite in tre scaglioni annui: 2005-2006-2007¹². Da allora, i rimanenti idonei (una buona parte dei quali ormai collocati in quiescenza) attendono la legittima immissione in ruolo.

Le ragioni di tale stallo indefinito potrebbero essere ricercate tra le seguenti riflessioni.

La natura facoltativa della disciplina e il lento ma costante calo degli alunni che se ne avvalgono (che ad oggi si assesta a circa l'85% degli studenti italiani) potrebbe ingenerare il timore di immettere in ruolo più docenti di quelli che effettivamente ne occorrono. Tale preoccupazione è stata risolta "in radice" dalla L. 186 del 2003 che ha stabilito che il contingente dei posti da occupare con personale assunto a tempo indeterminato non sia del 100% dei posti vacanti e disponibili ma del 70%.

L'unica ragione che sembra sottostare al mancato bando di un nuovo concorso è da ricercare nella mancanza di volontà politica, dal 2003 ad oggi, che ha riguardato i governi che si sono succeduti indipendentemente dal colore politico. Tale omissione ha prodotto notevoli conseguenze negative, specialmente in termini di aumento del precariato che la L. 186 del 2003 aveva, almeno in buona parte, risanato. La sacca di docenti a tempo determinato si è ingigantita. Ormai quasi nessuna diocesi può vantare un contingente di ruolo pari al 70% previsto dalla normativa; anzi, in molte regioni italiane le percentuali si sono addirittura capovolte: 30% docenti di ruolo e 70% docenti precari a tempo determinato.

Anche i docenti idonei al concorso del 2004 hanno subito una lunga fase di stallo. Le numerose proposte presentate da varie forze politiche e sindacali ai fini dello scorrimento della loro graduatoria non hanno avuto

¹² S. Ciatelli, *Quanti sono gli Idr? I numeri dell'organico Irc*, «Religione e scuola. Rivista dell'insegnante di religione» 5 (2005), pp. 73-84.

successo, con un risultato tremendo: alcuni docenti di religione sono precari da più di trent'anni di lavoro.

A smuovere tale situazione di stallo è intervenuto l'art. 1 bis del D.L. 126 del 2019 convertito nella L. 159 del 2019 il quale ha autorizzato il bando di un nuovo concorso¹³ per i docenti di religione, previa intesa da realizzarsi tra Ministero dell'Istruzione e il Presidente della CEI. Tale concorso, del quale non viene specificata la tipologia, prevede una riserva di posti del 50% per i docenti con tre annualità, anche non consecutive, di servizio nell'IRC. Contestualmente viene disposto lo scorrimento della graduatoria degli idonei del concorso del 2004.

Riguardo a quest'ultimo punto, grande delusione è stata segnalata dai docenti quando sono state autorizzate un numero di immissioni in ruolo di poco superiori al turn over annuale dei pensionamenti: soltanto 472 unità rispetto ai circa 2.000 docenti bloccati in graduatoria. Non si capisce per quale specifico motivo non sia stata ottemperata la legge, esaurendo quella graduatoria, laddove sia possibile farlo (e risulta sia possibile farlo per un terzo delle regioni), provvedendo a colmare il divario per raggiungere il contingente del 70% dei posti stabiliti per il ruolo. L'unica spiegazione plausibile è la politica al risparmio condotta ormai da tempo dalla Ragioneria Generale dello Stato, politica che non trova ragione di essere applicata verso docenti che in virtù di deroghe specifiche all'ordinamento generale, beneficiano dell'inquadramento economico previsto per i docenti a tempo indeterminato già a partire dal quinto anno di incarico. La loro immissione in ruolo sarebbe, di fatto, ad invarianza di spesa.

In riferimento alle altre parti dell'art. 1 bis, non vorrei soffermarmi troppo sul fatto che l'intesa prevista sia un atto del tutto inusitato per il regime pattizio¹⁴, l'ultimo e unico concorso per insegnanti di religione non è stato, infatti, premesso da un'intesa del genere, in considerazione del fatto che un bando statale per dipendenti pubblici mi sembra esuli dalla materia regolata dalla L. 121 del 1985 che ratifica l'Accordo di Revisione del Concordato e dalle successive Intese tra CEI e Ministero dell'Istruzione. Il vero punto debole dell'articolo riguarda, a mio modesto parere, l'apertura a coloro che hanno meno di 36 mesi di servizio; cioè, in altre parole: perché utilizzare lo strumento del concorso ordinario per stabilizzare docenti con 10-15-20 e forse più anni di precariato alle spalle quando per docenti di altre discipline con meno anni di servizio sono state previste procedure straordinarie? Se nella medesima procedura concorsuale partecipano

¹³ Cfr. anche: M. Pieggi - S. Ventura, *Insegnanti di religione: quale concorso?*, «Il Regno», 24 febbraio 2020.

¹⁴ S. Ciatelli, *Finalmente il concorso?* «L'ora di religione», 4-5 (2020), pp. 16-17.

indistintamente docenti con o senza pregresso servizio, si corre il rischio che docenti con anni di servizio possano perdere il posto o, nella migliore delle ipotesi vedersi costretti al part-time forzoso. Non si tratta qui di temere di fronte a quella aleatorietà che una procedura concorsuale selettiva porta naturalmente con sé, in quanto i docenti di religione che concorrerebbero sono insegnanti “navigati”, con molti anni di servizio alle spalle, molto spesso dotati di titoli culturali e di aggiornamento ulteriori rispetto ai titoli di accesso previsti per l’IRC, docenti con incarichi di coordinamento e di responsabilità nelle istituzioni scolastiche ed ecclesiali.

Si tratta, in sintesi, di riflettere e valutare se tale proposta concorsuale sia legittima, oppure ci siano gli estremi per poter definirla una vera e propria discriminazione. A pensarci bene, la questione non è affatto nuova, essa ritorna puntualmente ogni qualvolta si parli dei docenti di religione cattolica, se, cioè, il particolare status normativo dato dall’intersecarsi di più legislazioni, quella canonica, quella concordataria e quella statale, possa continuare a giustificare una disparità di trattamento.

Bibliografia

- Attollino S., *La nuova qualificazione dei docenti di religione: note a margine del D.P.R. n. 175 del 2012*, <https://www.statoechiese.it/contributi/la-nuova-qualificazione-dei-docenti-di-religione-note-a-margine-del-d.p.r.->, consultato 8.11.2020.
- Bettetini A., *Lo status giuridico degli insegnanti di religione cattolica*, <https://www.statoechiese.it/contributi/lo-status-giuridico-degli-insegnanti-di-religione-cattolica>, consultato 8.11.2020.
- Cicatelli S., *Quanti sono gli Idr? I numeri dell’organico Irc*, «Religione e scuola. Rivista dell’insegnante di religione» 5 (2005), pp. 73-84.
- Cicatelli S., *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 20127.
- Cicatelli S., *Guida all’insegnamento della religione cattolica secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015.
- Cicatelli S., *Finalmente il concorso?*, «L’ora di religione», 4-5 (2020), pp. 16-17.
- Cicatelli S. - Malizia G. (a cura), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull’insegnamento della religione cattolica in Italia a trent’anni dalla revisione del Concordato*, Elle Di Ci, Torino 2017.
- Conferenza Episcopale Italiana: Servizio Nazionale per l’insegnamento della religione cattolica, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006;

- Giovetti G., *Lo stato giuridico degli insegnanti di religione. Alcuni appunti sulle iniziative legislative della XIII legislatura*, «Il diritto ecclesiastico» 4 (1997), pp. 997-1022.
- Madonna M., *Insegnanti e insegnamento della religione cattolica nella recente giurisprudenza amministrativa*, «Il diritto ecclesiastico» 1-2 (2010), pp. 339-347.
- Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2019.
- Pasqualin Traversa G., *Insegnamento religione cattolica: al via Tavolo Miur-Cei. Don Saottini (Servizio nazionale): “Per approfondimento tematiche e intesa su prossimo concorso docenti”*, <https://www.agensir.it/quotidiano/2020/6/19/insegnamento-religione-cattolica-al-via-tavolo-miur-cei-don-saottini-servizio-nazionale-per-approfondimento-tematiche-e-intesa-su-prossimo-concorso-docenti/>, consultato 8.11.2020.
- Pieghi M. - Ventura S., *Insegnanti di religione: quale concorso?* <http://www.ilregno.it/ospite/insegnanti-di-religione-quale-concorso-massimo-pieghi-sergio-ventura>, consultato 8.11.2020.
- Surace G., *L'insegnante di religione cattolica: status, idoneità e revoca*, Aracne, Roma 2012.

CASO DI STUDIO

Scuole e spazi contesi

Descrizione del caso

Contesto

Scuole Secondarie di I grado di Istituti Comprensivi diversi, ubicate nello stesso edificio.

Quesito sintetico

Può il Sindaco non assegnare gli spazi necessari ad uno Istituto per obbligare i genitori a trasferire i propri figli nelle classi dell'altro Istituto?

Dettagli del caso

Sono la Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo A. Una scuola che accoglie poco più di 1.000 alunni.

Dirigo questo I.C. da 7 anni e fin dall'inizio abbiamo scelto due fondamentali obiettivi: accoglienza e continuità. Nel PTOF abbiamo inserito alcuni progetti realizzati nelle classi alla presenza dei docenti sia della scuola primaria che della scuola secondaria di I grado (V. Trinity, Delf, Sport, Progetto lettura, Musica ecc.). Noto, però, che sia l'Ufficio Scolastico Provinciale che quello Regionale, ma anche lo stesso MIUR, non riconoscono più il valore della continuità nell'ambito degli Istituti Comprensivi (cfr. circolari iscrizioni).

Nel Comune di XXX, in particolare, dall'a.s. 2012/13 sono stati istituiti B Istituti Comprensivi: all'epoca, si decise di "sacrificare la Presidenza dell'unica Scuola Secondaria di I grado" abbinando le classi alle due Direzioni Didattiche già presenti.

L'Istituto comprensivo A è stato costituito dalle classi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (25 classi - 5 corsi/sezioni) della ex Direzione Didattica 1 e da 6 classi (2 corsi) dell'unica scuola secondaria di I grado

L'Istituto comprensivo B è stato costituito dalle classi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (15 classi - 3 corsi/sezioni) della ex Direzione Didattica 2 e da 12 classi (3 corsi) dell'unica scuola secondaria di I grado.

Le classi della scuola secondaria di I grado, però, (pur appartenendo a due istituti diversi) sono rimaste ubicate nello stesso edificio scolastico (condividendo stessi piani e stessi corridoi!!!).

L'Amministrazione Comunale, pur sollecitata, non ha mai elaborato un equo piano di utilizzo degli edifici scolastici: l'edificio in cui sono ospitate le classi

di scuola secondaria di I grado, ha una forma simmetrica e da sempre ho richiesto una divisione/assegnazione degli spazi a metà tra i due Istituti scolastici

Ad oggi la situazione delle scuole sec. di I grado è questa:

IC1: 14 classi (293 alunni) – 15 spazi/aule

IC2: 13 classi (268 alunni) – 25 spazi/aule

In considerazione delle problematiche relative al distanziamento imposte dall'emergenza epidemiologica COVID-19 il Comune ha effettuato dei lavori nell'antipaestra ricavando altri spazi in cui sistemare due classi dell'I.C. A.

Gli spazi, comunque, sono pochi in considerazione anche del numero degli alunni, dei docenti e delle attività che si svolgono il pomeriggio (vedi corsi ad indirizzo Musicale).

Preciso che il D.S. dell'I.C. B, per affermare maggior diritto di possesso dell'edificio ha fatto spostare la sede legale dell'Istituto dalla sede della scuola Primaria a quella della scuola secondaria di I grado, pur avendo maggiore disponibilità di spazi nella precedente sede.

Il Sindaco non assegna ulteriori aule e spazi all'I.C. A per evitare che l'I.C. B abbia meno iscrizioni; nonostante vari incontri e richieste è irremovibile nella sua posizione.

Nell'a.s. precedente con una determina del Dirigente del I settore Amministrativo del Comune avrebbero dovuto essere assegnate due aule all'I.C. A, Ad oggi, di fatto, l'istituto A ne può utilizzare solo una in quanto il D.S. dell'I.C. B non consegna il locale. Il Sindaco vorrebbe che fossi io ad aprire un contenzioso legale per il riconoscimento di quanto previsto nella determina.

Dopo anni di inutili incontri, richieste e lettere mi rendo conto che non riesco più a dialogare con spirito di leale collaborazione con l'Amministrazione Comunale e che non riesco più a garantire il diritto di libertà di scelta educativa dei genitori con grave danno anche all'intera Istituzione scolastica boicottata nel raggiungimento delle proprie finalità.

Che fare?

Rimango in attesa di un parere e, se possibile, di qualche indicazione di azioni da attuare.

La risposta di Maurizio Carandini*

Analisi

* Dirigente scolastico I.C. "Valenza A" di Valenza (AL).

Ritengo opportuno chiosare alcuni passaggi del caso presentato al fine di rispondere alla domanda posta in epigrafe.

- i. “Noto, però, che sia l’Ufficio Scolastico Provinciale che quello Regionale ma anche lo stesso MIUR non riconoscono più il valore della continuità nell’ambito degli Istituti Comprensivi (vedi circolari iscrizioni)”;
- ii. La frase “sacrificare la Presidenza dell’unica Scuola Secondaria di I grado” fa pensare ad una operazione di dimensionamento (presumo di ridimensionamento) non molto condivisa;
- iii. “Le classi della scuola secondaria di I grado, però, (pur appartenendo a due istituti diversi) sono rimaste ubicate nello stesso edificio scolastico (condividendo stessi piani e stessi corridoi!!!)”;
- iv. L’Amministrazione Comunale, pur sollecitata, non ha mai elaborato un equo piano di utilizzo degli edifici scolastici: l’edificio in cui sono ospitate le classi di scuola secondaria di I grado, ha una forma simmetrica e da sempre ho richiesto una divisione/assegnazione degli spazi a metà tra i due Istituti scolastici”;
- v. “Preciso che il D.S. dell’I.C. B, per affermare maggior diritto di possesso dell’edificio ha fatto spostare la sede legale dell’Istituto dalla sede della scuola Primaria a quella della scuola secondaria di I grado, pur avendo maggiore disponibilità di spazi nella precedente sede”;
- vi. “Il Sindaco non assegna ulteriori aule e spazi all’I.C. A per evitare che l’I.C. B abbia meno iscrizioni; nonostante vari incontri e richieste è irremovibile nella sua posizione”;
- vii. “Nell’a.s. precedente con una determina del Dirigente del I settore Amministrativo del Comune dovevano essere assegnate due aule all’I.C. A. Ad oggi, di fatto, l’Istituto ne può utilizzare solo una in quanto il D.S. dell’I.C. B non consegna il locale. Il Sindaco vorrebbe che fossi io ad aprire un contenzioso legale per il riconoscimento di quanto previsto nella determina ...”.

Questa schematizzazione dei “problemi” enunciati dalla D.S. si è resa necessaria in quanto molte sono le zone d’ombra. Commenterò ogni punto sopra citato nel tentativo di dare una risposta al termine della disamina:

- i. Non si comprende il senso di quanto riportato integralmente se non come sfogo personale del D.S.. Nulla toglie e nulla aggiunge alla vessata quaestio. Ogni I.S., elabora i documenti utili a chiarire ai “clienti” della scuola chi fa che cosa e come: R.A.V., P.di M., P.T.O.F. e Rendicontazione Sociale. Sarebbe interessante una lettura di detti documenti che potrebbero chiarire al lettore mission e vision dell’I.S., forse, così facendo potrebbero aprirsi spiragli di luce;

ii. Il termine “sacrificare” è indice di un vissuto personale e poco professionale. È la conseguenza inevitabile della mancanza di confronto e di tavoli di lavoro congiunti tra Amministrazione Comunale, Sindacati e Dirigenti scolastici coinvolti nell’operazione. Se è pur vero che le operazioni di dimensionamento e ridimensionamento sono delegate ai decisori politici (comune, provincia, regione), è prassi consolidata l’apertura di tavoli di concertazione fra i vari attori. A conferma di ciò, non appare irrilevante la consueta richiesta da parte della Provincia di parere espressa dagli organi di governo politico della scuola (Collegio Docenti e Consiglio di Istituto) a perfezionamento dell’istruzione della pratica;

iii. L’affermazione riportata al punto iii, sottolineata con veemenza da tre punti esclamativi, pare una decisione imposta e priva dei succitati tavoli di concertazione;

iv. Qui evidenzio: “ho richiesto”; forse trattasi di un banale lapsus calami, ma in tutto il quesito non si evince alcun passaggio ove vengano citate e documentate delibere di Collegio Docenti e Consiglio di Istituto. Credo che la discussione si sia spostata dal “professionale” al “personale”;

v. Lo spostamento della sede legale è normata e come tale è possibile richiederla ed eventualmente ottenerla. Trattasi invero di una mossa astuta del collega dell’I.C. B che palesa la totale mancanza di dialogo e di concertazione tra scuole e amministrazione comunale;

vi. Ritengo che la determina del Dirigente del I settore Amministrativo del Comune vada corredata con una delibera di giunta che sottolinei l’importanza della scelta legata all’edilizia scolastica. La risposta del sindaco di aprire un contenzioso è priva di fondamento ma, anche in questo caso, mi viene da chiedere dove sono e come si esprimono gli organi di politica scolastica dell’I.C. A.

Soluzione

Fatta questa debita disamina ritengo innanzi tutto che la domanda esplicitata nel quesito sia fuorviante.

Il problema non è il sindaco può o non può, ma come si è arrivati a questa palese disarmonia comunicativa tra gli attori in scena.

Chi è la parte lesa, verrebbe da chiedersi?

Non il D.S. dell’I.C. A, che appare quale vittima sacrificale, non l’astuto e scaltro D.S. dell’I.C. B e non il Sindaco più simile a un Don Abbondio dei giorni nostri.

La vittima, o meglio le vittime sono le famiglie e gli studenti che subiscono questo clima più simile ad una assemblea di condominio che non alla scuola di Stato.

La risposta di Benedetta Zaccarelli*

Analisi

Il rapporto tra Istituzione Scolastica ed Ente Locale è ben delineato dalla normativa vigente, tuttavia ci sono alcune situazioni in cui l'Ente Locale incide indirettamente su scelte di non propria stretta competenza.

Nel caso in esame il nocciolo del problema consiste nel fatto che la Dirigente Scolastica di un Istituto Comprensivo (I.C. A) non riesce a garantire continuità educativa e didattica agli alunni della sua scuola primaria per mancanza di spazi/corsi alla scuola secondaria. Nello specifico l'I.C. A condivide l'edificio scolastico con altro I.C., che chiameremo I.C. B, in cui sono ubicate le Scuole secondarie di primo grado; ora, mentre l'I.C. A deve fare defluire 5 corsi di scuola primaria su due soli corsi di scuola secondaria, l'I.C. B è agevolato da una proporzione equa dei corsi ospitati (3 corsi alla scuola primaria-3 corsi alla scuola secondaria). Pertanto, i genitori delle classi quinte dell'I.C. A non hanno la possibilità di essere ospitati tutti nella scuola secondaria del proprio I.C. Si suppone ovviamente che i genitori dell'I.C. A desiderino permanere nello stesso istituto per ragioni di continuità educativa e didattica e burocratico amministrativa.

La domanda che la Dirigente pone è la seguente: “Può il Sindaco non assegnare gli spazi necessari ad uno Istituto per obbligare i genitori a trasferire i propri figli nelle classi dell’altro Istituto?” Nel formulare la sua domanda, si precisa anche la motivazione per cui non si procederebbe all’assegnazione degli spazi necessari, ossia la volontà di obbligare i genitori ad iscriversi presso l’I.C. B. Su questa motivazione non intendiamo prendere posizione, anche perché, procedendo nella lettura, si viene a sapere che il Sindaco, di fatto, si è mosso nel senso desiderato perché: “Nell’a.s. precedente con una determina del Dirigente del I settore Amministrativo del Comune dovevano essere assegnate due aule all’I.C. A. Ad oggi, di fatto, l’I.C. A ne può utilizzare solo una in quanto il D.S. dell’I.C. B non consegna il locale”. Data questa situazione ci sembra corretto intendere la domanda in senso generale, prima di entrare in considerazioni relative alla situazione locale.

Soluzione

Dunque, può il Sindaco non assegnare gli spazi necessari ad uno Istituto? Sappiamo che compito inderogabile di un’Amministrazione Comunale è

* Dirigente scolastico I.C. “Meldola” di Meldola (FO).

quello di mettere a disposizione dei cittadini in età scolare locali idonei e in misura sufficiente rispetto ai bisogni rilevati; solo nel caso ciò non accadesse vi sarebbe una grave inadempienza. Il fatto che questi locali si trovino in un istituto piuttosto che in altro è certamente questione rilevante sotto il profilo della qualità dei servizi, concernente la sensibilità politica, ma non configura di per sé un'inadempienza.

Un Sindaco, peraltro, non esercita alcun potere di condizionamento e tanto meno di obbligo per ciò che concerne la scelta della scuola da parte dei genitori.

Certo è che, come detto in premessa, un atteggiamento di inerzia da parte del Sindaco ha indubbiamente una ricaduta sulla scelta delle famiglie e la qualità del servizio reso; per questa ragione, un rifiuto nella concessione di locali aggiuntivi dovrà contenere motivazioni forti che sostanzino il diniego.

Le ragioni che possono indurre l'Amministrazione comunale a tergiversare possono riguardare diversi motivi come per esempio la difficoltà a reperire fondi per la messa in sicurezza di edifici da adibire ad aule scolastiche, oppure la non alterazione della viabilità urbanistica dettata dal fatto che l'utenza che si iscrive alla scuola secondaria di primo grado, pur cambiando istituzione, resta nel medesimo edificio. Parimenti il Sindaco potrà far leva sul diritto di libertà di scelta educativa previsto dalla Legge 62/2000 e ribadito nell'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo ("hanno diritto di priorità nella scelta di istruzione da impartire ai loro figli").

Considerato quanto sopra, è legittimo e opportuno che la Dirigente Scolastica chieda che siano formalizzate espressamente le ragioni del diniego da parte dell'Amministrazione, così da poter rendere pubbliche, in tutte le sedi opportune, le proprie controdeduzioni.

Tra queste sicuramente occorre far presente le conseguenze che possono investire l'Amministrazione scolastica qualora si continui ad escludere una percentuale consistente di studenti all'interno del proprio percorso educativo.

Le famiglie, una volta effettuata l'iscrizione alla scuola secondaria del proprio I.C., possono rientrare o meno nei requisiti di accettazione della domanda deliberati in Consiglio di Istituto. È evidente che le famiglie non sono a priori obbligate a fare richiesta di iscrizione ad altro istituto, ma si troveranno a godere di un diritto acquisito, quello di accettazione, qualora rientrino nei requisiti stabiliti in Consiglio di Istituto oppure in caso contrario a vedersi soprannumerari. In tal caso sono chiamati a fare iscrizione altrove.

La richiesta della Dirigente risulta fondata in ordine ad alcuni aspetti: quello del contenzioso che potrebbe investire in maniera massiccia la Pubblica Amministrazione poiché si trova a dover rifiutare numerose richieste di iscrizione. Infatti, i genitori degli alunni che si troveranno esclusi (in questo caso ad essere esclusi sono circa il 40% degli alunni contro una media ordinaria di circa il 10%) potrebbero effettuare accesso agli atti, e valutare ricorso sia di legittimità dei criteri deliberati sia di corretta applicazione degli stessi. Quello della continuità educativa, in questo caso verticale, che non viene garantita.

Alla luce della precedente considerazione, è necessario concentrarsi sulle seguenti azioni: a) in fase di delibera dei criteri, che come detto in precedenza sono stabiliti preliminarmente da delibera del C.D.I. resa pubblica prima dell'acquisizione delle iscrizioni con affissione all'albo, sarebbe opportuno informare il Consiglio della necessità di ulteriori spazi per garantire continuità a tutti gli alunni e contestualmente procedere ad una richiesta di ulteriori aule al Comune; b) formalizzare richiesta all'Ente Locale che provvederà a ricercare ulteriori spazi, anche al di fuori dell'edificio di cui trattasi - la continuità può essere realizzata per tutti qualora ci siano spazi opportuni che consentono l'accoglienza degli alunni in termini di sicurezza con la conseguente richiesta da parte del Dirigente dell'organico utile alla copertura dei posti.

Resta da escludersi in toto la possibilità di contenzioso tra i due dirigenti per la divisione delle aule, proposta che invece pare che il Sindaco abbia avanzato alla D.S. dell'I.C. A per rivendicare uno spazio assegnatole. L'ente locale una volta assegnati i locali con determina apposita deve fornire le corrispondenti planimetrie indicanti le aule e gli spazi di ogni edificio ed esigere che le proprie delibere siano rispettate da tutti.

RECENSIONI

G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020, pp. 304

O navis, referent in mare te novi / fluctus. O quid agis? (Hor. Odi I, 14, 1-2): la pandemia causata dalla diffusione del Covid-19 ha colto impreparata la società contemporanea con una tempesta che continua a far vacillare ogni certezza. L'immagine metaforica di una nave in mezzo al mare, in balia delle onde, ricorre, oltre che come celebre *tópos* letterario, anche nel nuovo libro di Giuseppe Bertagna, pubblicato dalla casa editrice Studium, intitolato *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*.

Ordinario di pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo, profondo conoscitore della scuola italiana e attento ai temi educativi, l'Autore offre ai lettori un "diario programmaticamente ed esplicitamente critico", nel quale non si limita a descrivere quanto accaduto da febbraio a ottobre 2020, bensì avanza suggerimenti su quello che, a suo avviso, si sarebbe dovuto e potuto fare dal punto di vista della pedagogia della scuola (p. 33). Il mondo scolastico, infatti, è il tema cardine attorno al quale ruotano constatazioni, riflessioni e proposte che si distinguono per una viva concretezza: se la Storia sorprende con eventi inattesi, è compito dell'uomo essere consapevole e progettuale, affinché nemmeno nel mare più tempestoso si faccia naufragio.

Sottolineando che il cuore della *pais-agoghé* è promuovere al meglio l'educazione e la formazione di ciascuno, l'Autore evidenzia come la pandemia e le necessarie misure sanitarie abbiano definitivamente messo in crisi i pilastri di una scuola strutturata come "organizzazione malamente tardo-pseudo tayloristica" (p. 54). Con la consapevolezza, dunque, che "il guaio del nostro tempo è che il futuro non è più quello di una volta" (p. 31), è giunto il momento di trasformare il Covid-19 in un'occasione storica di un cambiamento.

In questi mesi segnati dall'esperienza inedita della "didattica a distanza" – che già dal nome fa comprendere quanto lontana sia l'idea di una scuola originata e vivificata dalle relazioni, *in primis* quella tra docente e discente – è emersa sempre più la necessità di ripensare tale istituzione, anche nei suoi spazi, affinché sia realmente educativa e formativa. Limitarsi a proporre aggiustamenti delle scelte di un passato che oggi è del tutto "anacronistico e distopico" (p. 146), ritenendo che insegnare davanti a un computer sia lo stesso che fare lezione in aula, non è certo un atteggiamento serio e adatto ad affrontare le sfide che la scuola di oggi

ha di fronte a sé. Nonostante sempre più spesso emerga l'impressione che essa sia strutturata e concepita come "indirizzo di un ufficio amministrativo periferico dello Stato" (p. 55), Bertagna spera, invece, che si trasformi in esperienza autentica di *studium*, *otium* e *lusus*, come gli antichi, con la loro finezza lessicale e semantica, avevano colto.

In questo diario in cui sono messe in dialogo le due dimensioni, dell'"essere" e del "dover essere", l'Autore invita ad una *scholé* che non sia una mera trasmissione di nozioni, talvolta astratte e vuote agli occhi degli studenti, bensì un vero e proprio "stato dell'animo delle persone che la abitano" (p. 55), animata da docenti *gouverneur* "con la testa ben fatta e non ben piena". Tali figure si configurano come guide capaci che, grazie alle bussole e non alle mappe, sanno condurre anche in acque burrascose ogni alunno a scoprire in modo protagonista l'unicità che lo contraddistingue. Singolarità che certo non può emergere in una scuola sempre più percepita come necessaria ad ottenere titoli di studio con valore solo formale e amministrativo e dove la bravura di ciascuno è sancita da un voto che ha un significato molto diverso a seconda di chi lo assegna. Deve diventare, allora, uno spazio nel quale inaugurare il passaggio dalla meritocrazia alla meritorietà, giungendo a riconoscere che tutti hanno dei talenti da far fruttare e mettere a disposizione della collettività. Attraverso una metafora esemplificativa, l'Autore, infatti, evidenzia la necessità di passare dal paradigma del "setaccio", che seleziona *qualcuno* in base a standard predeterminati, a quello del "lievito" grazie al quale è fatta emergere e valorizzata la *physis* di ciascuno.

Come suggerito da Bertagna fin dalla primavera, allora, sarebbe stato proficuo tenere aperte le istituzioni scolastiche da giugno a settembre, dando origine ad una *scholé* estiva, "laboratorio sperimentale per rilanciare possibili linee di una riforma del sistema di istruzione e formazione che si attendono dal 2001" (p. 109). Di fronte a un Ministero incurante dei danni educativi, psicologici e culturali che gli studenti, soprattutto i più piccoli, subiscono a causa di un così lungo periodo di sospensione delle lezioni, tale esperienza, non obbligatoria, avrebbe coinvolto i partecipanti dal mattino alla sera, per almeno cinque giorni alla settimana, contribuendo a sviluppare al meglio i talenti di ciascuno, grazie anche ai LARSA, Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti. Guidata da figure professionali selezionate per assicurare una reale qualità educativa e culturale, infine, sarebbe stata strutturata con attività in presenza e in *e-learning*: non esiste scuola, infatti, che possa essere sostituita *in toto* dalla digitalizzazione e

robotizzazione degli apprendimenti, ma semmai solamente se alimentata da un'integrazione consapevole.

L'Autore, auspica, infatti, una "nuova alleanza" tra orale, scritto e digitale grazie alla quale incrementare la qualità dei processi formativi, realmente promossi solo dal *dialogo* tra persone in presenza: "una scuola senza relazioni interpersonali e sociali vissute in maniera significativa tra esempi e testimonianze, a partire da quella fondamentale tra *magister* e studente, non esiste: è altro" (p. 157).

A partire dalla constatazione che il Governo ha continuato a riproporre le medesime *routine*, messe ormai definitivamente in crisi dalla pandemia, Bertagna avanza, infine, alcune proposte per sei progetti da *Action plan* europeo, come: digitalizzazione completa degli ambienti di apprendimento e delle strutture scolastiche di tutto il Paese, medicina scolastica territoriale, percorsi di pari dignità per le scuole 14-18 anni, docente *gouverneur-tutor*, una nuova formazione iniziale e un'articolazione di carriera per i docenti.

Proprio all'insegnante è dedicato l'epilogo, a partire dall'etimologia del termine che rimanda a tre grandi nuclei di significati: "lasciare il segno", "indicare", ma anche "raccontare e tessere". Tale figura è ineliminabile, promotrice di un processo non solo di istruzione, ma anche di educazione e formazione, dal momento che "non si può istruire senza educare e formare, e viceversa non si può educare e formare senza anche istruire" (p. 261).

Si comprende allora come la formazione del docente debba essere a sua volta ben articolata, data la complessità e i compiti di responsabilità che gli sono affidati. L'Autore offre al lettore delle idee concrete: dal superare i concorsi centralizzati, a esperienze di *stage* e tirocinio, a una formazione iniziale più breve, con lauree magistrali ad accesso programmato in base ai posti di ruolo disponibili pensate *ad hoc* per l'insegnamento, ecc. Sempre più nitidamente, infatti, emerge il bisogno di maestri, che fungano da reali *exempla*, mossi da passione e vocazione e consapevoli della ricchezza di sfaccettature di tale professione, in cui la relazionalità gioca un ruolo centrale.

È chiaro, dunque, tornando alla metafora posta in apertura, che *tu, nisi ventis / debes ludibrium, cave* (Hor. *Odi* I, 14, 15-16): affinché si navighi meglio e non si perisca, è giunto il momento per la scuola, come per la nave di Teseo, di sostituire e rinnovare gradualmente quelle parti mal funzionanti di "un sistema che mostra ormai da decenni le sue debolezze reali coperte solo da virtù fittizie" (p. 162).

Il merito dell'autore sta nell'aver descritto con toni diretti e vivaci questioni attuali e determinanti non solo per il presente, ma anche e

soprattutto per il futuro, rendendo il lettore, tramite le considerazioni accurate e puntuali, capace di valutazione e riflessione critica, in un momento storico in cui emergono con forza i limiti di tutto ciò che è *umano*. Quando si raggiunge un *limes*, tuttavia, si aprono nuovi orizzonti, prima sconosciuti: come scrive l'Autore, infatti, “la fine del mondo, dal punto di vista della storia, non è mai tale, ma solo la fine di un mondo, quello che conosciamo” (p. 30).

Intrecciando le dimensioni dell'*esperienza* e dell'*attesa*, dell'“essere” e del “dover essere”, Bertagna dà prova, con la sua vena propositiva, di un modo serio di far fronte alle sfide che la pandemia sottopone al mondo contemporaneo.

Alice Locatelli
Borsista di ricerca
Università degli Studi di Bergamo

T. Agasisti (a cura di), *Management educativo alla prova. Lezioni dai Dirigenti Scolastici durante l'emergenza Covid-19*, Guerini, 2020, pp. 227

Nella primavera del 2020 anche le scuole italiane (come quelle di tutto il mondo) hanno dovuto fronteggiare l'emergenza pandemica legata al Covid-19. Tale situazione è stata improvvisa, imprevedibile e dall'impatto travolgente per l'organizzazione e la quotidiana gestione del sistema d'istruzione e formazione, come scrive nell'introduzione il curatore del libro: «totale sospensione delle lezioni in presenza, passaggio di tutta la didattica in digitale, impossibilità a effettuare riunioni o incontri di ogni genere in presenza, necessità di valutare il rendimento degli studenti a distanza». Una situazione per molti versi «unica, estrema nella sua realizzazione, che ha sconvolto abitudini, piani e attività delle scuole da tutti i punti di vista» (p. 15).

Le scuole si sono dovute così re-inventare in pochissimo tempo, fronteggiando una situazione inedita, senza mai fermarsi tra attività in presenza e a distanza, nuove normative in continua evoluzione, il tutto in un quadro contrassegnato da una grande incertezza.

Da questo contesto così straordinario prendono le mosse i contributi di questo volume, che indaga e approfondisce le risposte delle scuole di fronte a questo evento inatteso.

Si registra innanzitutto una grande varietà di situazioni, a seconda dei gradi scolastici, dei territori, delle condizioni e dei contesti socio-territoriali: accanto a storie "di successo", infatti, si sono verificate situazioni di estrema difficoltà, dove il passaggio dalla presenza fisica a quella virtuale è stato arduo se non addirittura impossibile.

Il testo intende quindi innanzitutto documentare alcune esperienze vissute dai protagonisti delle scuole, assumendo come prospettiva il punto di osservazione della dirigenza scolastica, come figura centrale nel fronteggiare l'emergenza, proprio per la sua responsabilità di gestione unitaria e complessiva dell'organizzazione scolastica.

Come si intuisce fin dal titolo, inoltre, il punto di vista dell'indagine è quello del management educativo: al centro dei vari capitoli vi è infatti la discussione delle modalità con cui ciascuna istituzione scolastica si organizza, gestisce e amministra le proprie risorse umane e strumentali. Tale disamina pone in diretta correlazione una efficace gestione organizzativa con i risultati in termini di attività didattica e di apprendimento degli studenti. La prospettiva che Agasisti tratteggia fin dalle prime pagine vede la dimensione gestionale come possibile

“moltiplicatore” (o, al contrario, come “ostacolo”) dell’efficacia didattica e formativa.

In questa chiave di lettura, vi è però un’importante nota bene che gli autori non tralasciano. Accanto a questa grande valorizzazione dei processi amministrativi, organizzativi e gestionali, infatti, emerge al contempo una apprezzabile consapevolezza: in ogni caso tali processi, per quanto importanti, devono però essere considerati sempre e solo strumentali e di supporto nei confronti del cuore della *mission* delle istituzioni scolastiche, quali le attività didattiche e i processi di insegnamento/apprendimento.

Evidentemente nella complessa *governance* scolastica risulta centrale la figura del dirigente scolastico, che diventa ancor più fondamentale in tempi di “straordinaria amministrazione” come quelli che stiamo vivendo. Il volume, accanto al racconto di nove “esperienze sul campo” di dirigenti scolastici provenienti da contesti differenti, fornisce dunque un quadro metodologico, teorico e concettuale per approfondire questo tema centrale. In questa attività di racconto ed osservazione del “vissuto” e dello “sperimento” non si propone però un unico modello di risposta ai problemi e alle sfide suscitate della pandemia, ma si parte in primo luogo da un’attenta osservazione e rilettura critica di questi nove casi per trarne qualche insegnamento che può essere utile per tutti.

Il libro si dipana in cinque capitoli: dopo l’esposizione di un quadro concettuale relativo alle competenze manageriali e gestionali della figura del dirigente scolastico, se ne approfondisce il suo ruolo nella gestione del contesto emergenziale pandemico.

È in questo quadro che emerge la figura di un dirigente scolastico competente, in grado di esercitare una *leadership* proattiva e «di assumere consapevolmente le scelte necessarie per la continuità educativa e operativa» (p. 22) come determinante nella possibilità di fare la differenza.

Il dirigente scolastico è visto innanzitutto secondo un modello che declina le competenze manageriali (*leadership*, attività operative, monitoraggio, definizione dei target, gestione del personale) valide sia in generale per i tempi “ordinari”, sia declinandole con alcune ulteriori accortezze per i periodi emergenziali come quello dell’emergenza del Covid-19. La gestione e l’affronto di una crisi sistemica, come quella pandemica, è infatti un’occasione per mettere in gioco tutte queste dimensioni nella loro più ampia e innovativa portata. Si pensi per esempio alla mitigazione dei rischi sanitari (*risk management*), alla predisposizione di piani di azione adeguati all’emergenza (*contingency plan*) oppure all’analisi delle

situazioni in continua evoluzione e alla conseguente capacità di adattamento.

Il dirigente scolastico diviene così non tanto un *primus inter pares*, quanto piuttosto «un soggetto che si fa carico (insieme alla comunità professionale) dell'orientamento strategico della scuola» (p. 34).

Sotto questa luce risultano importanti non solo i dirigenti scolastici ma anche il c.d. *middle management*, cioè tutti quei docenti e collaboratori che partecipano a vario titolo all'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno della scuola (le c.d. "funzioni strumentali").

Quindi ecco il racconto (cap. 3) e la rilettura critica (cap. 4) delle nove esperienze dei dirigenti scolastici, che rappresenta forse uno degli aspetti più originali del volume.

In questa parte del testo, infatti, Tommaso Agasisti e Mara Soncin rileggono i casi esposti dai dirigenti individuando linee comuni e differenze, *best practices* e vuoti ancora da colmare. Per esempio se da un lato si scopre una diffusa (almeno per quanto riguarda i casi esaminati) e generosa dedizione degli insegnanti, dall'altro emergono profonde differenze nei rapporti con le altre realtà socio-territoriali. Tra i punti di debolezza, poi, si sottolinea una scarsa dimestichezza del personale docente con l'utilizzo didattico delle nuove tecnologie e l'assenza di un piano di emergenza già predisposto *ex ante*.

Chiudono il volume alcuni spunti di lavoro che possono aiutare ad affrontare il tempo della "nuova normalità" che già tutti stiamo vivendo, dove emergono alcune rinnovate consapevolezza: le scuole sono viste come organizzazioni complesse che dovranno sempre più fare i conti con l'innovazione tecnologica, in un'ottica di maggior collaborazione tra i vari *stakeholders* (personale docente e non, famiglie, enti territoriali, associazioni...). Il dirigente scolastico dovrà quindi diventare sempre meno un "uomo solo al comando" e sempre più il «nucleo centrale di una comunità viva, in cui ogni soggetto ha un proprio potenziale, che esercitato in modo adeguato può contribuire al bene comune e collettivo» (p. 207) secondo uno stile di gestione e leadership sempre più "partecipativo".

Il libro rappresenta dunque da un lato una bella documentazione di quanto accaduto nelle scuole negli ultimi mesi, soprattutto a livello di gestione organizzativa; dall'altro fornisce un utile *framework* per delineare un management educativo efficace ed efficiente, in grado di fronteggiare l'inedito e l'imprevisto del nostro tempo, in una prospettiva pienamente consapevole della funzione "ancillare" e di supporto alle attività didattiche e alla mission educativa che dovrebbe

contraddistinguere, ineludibilmente, ciascuna persona coinvolta nella scuola.

Francesco Magni
Ricercatore in Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Bergamo

P. Mandler, *The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War*, Oxford University Press, 2020, pp. 384

L'opera di Peter Mandler, storico dell'Università di Cambridge, prende il via da un interrogativo: «prima della Seconda Guerra Mondiale, solo il 20% circa della popolazione andava alla scuola secondaria e appena il 2% all'Università; oggi tutti vanno al liceo e metà dei giovani va all'università. Come siamo arrivati fino a qui?». La sua analisi ripercorre l'evoluzione storica del sistema di istruzione e formazione inglese, soffermandosi su alcuni snodi cruciali.

Il libro si presenta suddiviso in nove capitoli, attraverso i quali l'autore ripercorre alcuni momenti cardine per il sistema d'istruzione inglese, partendo dalla Seconda Guerra Mondiale, attraverso poi la Terza rivoluzione industriale a partire dalla metà del XX secolo, sino ai giorni nostri.

Attraverso i primi tre capitoli (*Meritocracy vs Democracy, Before the Butler Act* e *The crisis of the Meritocracy*) l'autore ci ricorda quando, verso la fine del XIX secolo, l'istruzione fosse limitata ai più abbienti e la stessa fosse esclusa anche da qualsivoglia potere statale e confinata alla fornitura privata e alla beneficenza: «*there was no education system for all until after the Second World War. Before then elementary education was not aimed at providing a ladder of opportunity*» (p. 1). Tutto questo perché obiettivo primario dell'istruzione era “consolidare” l'ordine sociale piuttosto che “sfidarlo”: in altre parole, rendere i lavoratori dei lavoratori migliori, ma non aiutarli a svilupparsi in qualcos'altro.

Nello specifico l'autore ci presenta in questi capitoli l'ascesa di due forze a tratti contrastanti, a tratti univoche: la democrazia e la meritocrazia.

La democrazia ha aperto la via alle pari opportunità, ha reso possibile anche solo l'idea di poter ricevere un'istruzione per tutti i cittadini, in modo tale che non solo il figlio del medico potesse diventare medico, o il figlio di avvocato un avvocato, ma ha fatto sì che chiunque potesse avere l'opportunità di poter intraprendere e realizzare la carriera per la quale si sente più propenso. Tuttavia, Mandler propone al lettore anche un'altra visione di democrazia, affermando che la stessa ha offerto, al contempo, una diversa interpretazione delle pari opportunità, sostenendo che questa sia spesso in conflitto, o apertamente in contrasto, con l'idea di meritocrazia. Secondo l'autore l'ascesa della democrazia, in determinati contesti come quello scolastico, ha coinciso con una mera riproduzione delle disuguaglianze sociali esistenti piuttosto che assolvere al compito per il quale è nata, ovvero fornire a tutti le medesime opportunità, «*the*

rise of democracy coincided with a growing realization that education, if not itself made more equal, at least through adolescence, would simply reproduce existing social inequities rather than providing 'equal opportunity'» (p. 5).

Sul binario parallelo vi è la meritocrazia, un principio liberale che privilegia l'abilità sulla nascita e che rimane una parola d'ordine nel mondo dell'istruzione contemporaneo. Per lungo tempo c'è stato un sentimento condiviso tra tutte le classi sociali, ovvero che le persone debbano conquistare le loro ricompense attraverso una combinazione di duro lavoro e capacità personali e che i livelli di istruzione più alti debbano essere accessibili previa una prova selettiva. Così, secondo l'autore, oggi l'ammissione all'università e allo studio post-laurea avviene in teoria su base meritocratica, presumendo che la maggior parte dei concorrenti siano qualificati: *«today admission to university is made in theory on a quasi-meritocratic basis – most people are assumed to be qualified, but not everyone is, and distinctions are made between different levels of qualification – and admission to postgraduate study is made, again in theory, on an almost wholly meritocratic basis, without controversy» (p. 4).* È vero, tuttavia, che, se fosse applicata la concorrenza meritocratica troppo presto o troppo apertamente, sostiene l'autore, allora le disuguaglianze radicate nella società e nell'economia porterebbero a esperienze educative con ineguali risultati sociali *«if meritocratic competition were applied too early or too nakedly, then the inequalities embedded in society and economy would lead to unequal educational experiences and unequal social outcomes» (p. 5).*

Nei successivi capitoli (*The Transition to Comprehensive Education, The Robbins Principle, Where Have All the Students Gone?* e *The Transition to Mass Education*) Mendler rammenta di come il passaggio in Gran Bretagna a un'istruzione di massa, negli anni Quaranta del XX secolo, sia stata anticipata da ben quindici anni di stagnazione nel settore scolastico che avevano portato anche gli insegnanti più ardenti nell'abisso dello sconforto e dello scoraggiamento.

Mendler ricorda poi la creazione di istituzioni e provvedimenti che storicamente determinarono l'avvio verso un'educazione di massa per la Gran Bretagna, tra cui: la creazione delle LEA (*Local educational Authority*), di fondamentale importanza, insieme al Consiglio d'Istruzione, per il finanziamento delle scuole, *«'Local management of schools' was at the same time applied to schools under LEA control, giving them financial independence and requiring LEAs to fund them on a strict formula basis determined mostly by student numbers» (p. 144).* Nel 1950 fu introdotto il GCE (*General Certificate of Education*), che poteva essere conseguito a due

livelli, «GCE O-levels (ordinary) and A-level (advance)» (p. 133), il primo a 15-16 anni il secondo a 18 anni. Il GCE ha rappresentato l'unica qualifica per accedere all'università per gli studenti diplomati. Fino a quando nel 1963 fu introdotto il CSE (Certificate of Secondary Education), prova sostenuta dagli studenti del quinto anno, creandosi così il GCSE, «a new qualification, gradually extended to nearly all students, the General Certification of Secondary Education (GCSE)» (p. 133). Il GCSE ha rappresentato per la Gran Bretagna un elemento basilare nel cammino verso un'istruzione di massa, aumentando notevolmente l'accesso all'istruzione post obbligatoria, 16-18 anni, e nell'istruzione superiore, «GCSE was the single most important supplier of new entrants to higher education during the long boom. GCSE provided a bridge that took larger and larger tranches of the 16–18 cohort into post-compulsory and ultimately into higher education. Of course, O-level qualification rates and staying-on rates would probably have risen steadily anyway, but GCSE gave easier access to the non-traditional, quasi-vocational routes to higher education» (p. 134)

Non che la situazione, in questo periodo storico, abbia intrapreso un processo omogeneo di evoluzione, tutt'al più a tratti di involuzione: dopo un breve periodo di rinnovato ottimismo durante la rivoluzione tecnologica degli anni Sessanta, sono bastati una decina di anni per sentire la necessità di un nuovo processo di modernizzazione, sia dei lavoratori che dei capitalisti e per l'istruzione, da sola, era improbabile agire su entrambi, cosicché la stessa diventò il capro espiatorio del fallimento economico britannico, vista come il problema piuttosto che la soluzione.

Molti resoconti esistenti in merito alla riorganizzazione della scuola secondaria nel dopoguerra alludono, per decenni, a un “rigonfiamento”, soprannominato oggi con l'espressione “baby boom”: dopo la II Guerra Mondiale, i tassi di fertilità continuarono una graduale e costante crescita e questo richiese l'esigenza di un intervento mirato e decisivo da parte della politica educativa, particolarmente sensibile al contesto demografico. I pianificatori erano ben consapevoli che il rigonfiamento avrebbe implicato una inevitabile crescita di posti nei sistemi d'istruzione, così che, tra il 1945 e il 1965, i numeri di studenti accolti nelle nuove scuole venne triplicato. Ed è qui che si inserisce una delle acute intuizioni di Mandler: la crescita e il miglioramento del sistema scolastico e d'istruzione non ha trovato avvio dal vertice della società, da politici e demagoghi che millantavano riforme che preconizzavano mutamenti rivoluzionari, ma la spinta è partita dal basso, «it was much more often in a Labour-controlled city, or a coal-mining area, that one was most conscious of what the grammar school still meant to an able boy or girl from a modest

home in a poor district» (p. 53). Talvolta, anche dalle stesse madri che, al loro debutto nel mondo del lavoro e condotte da un forte senso di pragmatismo, cercavano un luogo per la prole. Al fianco delle madri vi erano i padri che, al contempo, auspicavano per i figli una vita diversa dalla propria o, in una prospettiva sociologica, una “mobilità verso l’alto”: era finito oramai il tempo dei *clean jobs* (p. 30) (lavori puliti, padre medico - figlio medico, padre operaio - figlio operaio) e queste nuove aspettative furono ancora più dirompenti tra le famiglie meno privilegiate, che vedevano ora l’opportunità di un radicale miglioramento per e di sé stessi. Una delle trasformazioni più significative per il Regno Unito di quel periodo storico è stato senz’altro una riduzione della disuguaglianza educativa, ma analizzando nel sostrato dei tecnicismi, fa osservare Mendler, si sono creati «*higher minimum common standards based on more equal provision*» (p. 148), tra i quali: un esame nazionale da sostenere all’età di 16 anni, tassi di permanenza nell’istituzione scolastica più elevati e una maggiore partecipazione all’istruzione superiore. In questo scenario di profonde mutazioni a livello scolastico, resta tuttavia cristallizzata la scelta logistica da parte dei genitori, i quali tendevano a prediligere una scuola vicino casa, o un istituto frequentato dai loro amici o parenti, «*most parents continue to choose a school near their home, on the basis of proximity, ‘feeder’ schools (that is, the primary their children and their friends attended), or their children’s desires*» (p. 148)

Kenneth Baker, uno dei personaggi di rilevanza storica presentati dall’autore, ministro dell’istruzione e della scienza dal 1986 al 1989, riprendendo il discorso degli anni Settanta in merito all’influenza dei genitori, cercò di responsabilizzare gli stessi sull’importanza e sulle conseguenze che tale scelta avrebbe significato, e lo fece creando anche un ventaglio sempre più diversificato di scuole tra cui scegliere. Non solo, con la riforma dell’istruzione del 1988 le scuole, che si avviavano oramai a uno scenario di educazione di massa diffuso e condiviso, hanno rinunciato al controllo delle autorità locali, introducendo anche un sempre maggior numero di specializzazioni: «*in the 1988 Education Reform Act schools were enabled to opt out of local-authority control – to be maintained instead by central-government grant, much like the old direct-grant schools, though without selection – and to change their character by introducing a ‘specialism’*» (p. 144). Mendler mostra come il trentennio successivo all’*Educational Act* ha visto protagonista un maggior senso di equità nei risultati scolastici e un elevato aumento dell’accesso all’istruzione superiore, merito anche del GCSE, unitamente alla conservazione del principio di autorealizzazione di Robbins: «*the thirty years after the 1988 Education Act have seen some equalization of attainment in secondary*

school thanks to GCSE, vastly expanded access to higher education, the maintenance of the Robbins Principle» (p. 154)

Per giungere sul finire del XX secolo, con il quale le scuole e le università si sono affacciate anche al mondo dell'economia, divenendone a tratti non solo i motori, ma anche teatri di socializzazione, di crescita e abitacoli di cittadinanza, trovandosi in prima linea nella motrice del cambiamento sociale: *«we must change our higher education system from one geared to a small minority to a more open system which brings many more people to a generally higher level of education than they attain now. Broadening access and increasing the numbers and variety of students in higher education is seen by companies as the most important and the most urgent [priority]. They see this to be not only a matter of their narrower self-interest, but as critical for the nation's economic and social future. The Government's present unambitious plans for expanding the number of highly educated people are at odds with industry's hopes for growth and its perceptions of what the UK needs to develop its position in world markets» (pp. 127-128).*

Da quel mondo economico di cui sopra, il sistema di istruzione superiore inglese emulò il principio concorrenziale, che a livello scolastico e d'istruzione si è tramutato nell'applicazione di tasse universitarie, nello specifico in Inghilterra. L'avvento di quel mercato concorrenziale e delle tasse scolastiche, secondo l'autore, è coinciso anche una sempre maggiore divergenza tra le stesse nazioni anglosassoni: l'Inghilterra ha deciso di aumentare le tasse, il Galles e l'Irlanda del Nord hanno avuto invece un approccio più moderato nei confronti delle stesse mentre la Scozia ha deciso di mantenere gratuita l'iscrizione ai corsi universitari.

Ciò nonostante, fa notare Mendler, con l'introduzione di questo regime a pagamento si è verificata in un primo periodo un'esponentiale crescita della domanda, seguita da un crollo poco dopo. Ma, come suggerisce l'autore, ignorando queste brevi alterazioni discendenti e ascensionali, la tendenza è sempre apparsa uniforme, *«But ignoring those anomalous years the trend appears quite even; that is, the high-fee regime had no effect at all» (p. 151);* così, nonostante la prospettiva di costi elevati, si è continuato ad accedere all'istruzione superiore in numero crescente nonostante la prospettiva dei costi personali maggiori rispetto alla vita lavorativa media; *«not at all what you'd expect if they were making the all-seeing rational calculations imputed to them» (p. 152)*

Nei capitoli finali (*The Swing Away from Science* ed *Effectively Maintained Inequality*) l'autore non solo ci illustra l'esplicita difficoltà che rappresenta per i soggetti dell'istruzione intraprendere percorsi e scelte decisivi per il futuro, ma, al contempo, che le stesse sono riflesso di dinamiche e

cambiamenti sociali «to some extent subject choice reflects family background and for this reason some sociologists deride it as a myth, yet another way in which education only reproduces social stratification. But in many ways subject choice is a sensitive barometer of wider changes in society, economy and culture» (p. 155).

Il libro di Peter Mendler espone dunque ai lettori un resoconto dettagliato delle trasformazioni, dal dopoguerra a oggi, nel sistema d'istruzione inglese: sfidando anche le interpretazioni consuete di termini come "democrazia" e "meritocrazia", Mendler narra una storia dell'educazione sia prima sia dopo che questa diventasse un'opportunità per tutti; non solo per l'arrivo in scena del principio democratico, ma anche per l'avvento della meritocrazia: "*The best for all remains a potent formula in a democracy that feels vulnerable, but seeks security*" (il meglio per tutti rimane una formula potente in una democrazia che si sente vulnerabile, ma cerca sicurezza, p. 205) con al suo fianco una claudicante meritocrazia. In una società meritocratica, evidenzia l'autore, il rapporto tra origine sociale (O, *social origins*) e destinazione sociale (D, *social destinations*) dovrebbe indebolirsi, facendo sì che lo status sociale non dipenda dallo stato di nascita, mentre dovrebbe dipendere quasi esclusivamente dall'istruzione. Doveva quindi indebolirsi il rapporto tra l'origine sociale (O) e il livello di istruzione raggiunto (E, *educational level attained*) e al contempo rafforzarsi il livello di istruzione (E) e la destinazione sociale (D) (p. 184). Questa formula ha trovato la sua massima applicazione, osserva Mendler, nei decenni postbellici, la c.d. "*golden age of social mobility*" (p. 189), durante i quali, tra gli anni '50 e '80 del Novecento, le persone che provenivano da un ceto sociale basso riuscivano ad occupare posti lavorativi prima pensati come inaccessibili. Studi sociologici, come quello di Oxford sulla mobilità sociale del 1972, hanno mostrato come la maggior parte di coloro che erano nati nella classe operaia, meno della metà era rimasta nella medesima classe, riuscendo ad uscire da quel circolo vizioso "padre operaio-figlio operaio", mentre il 17% aveva raggiunto il salariato e il 34% le classi intermedie (p. 189); un picco quindi della mobilità sociale, intesa come ventaglio di opportunità indipendenti dalla classe sociale di provenienza. A prescindere che l'istruzione contempli o meno la nozione di meritocrazia, Mendler esibisce ai lettori l'importanza e il valore che negli anni la popolazione ha attribuito in misura sempre maggiore all'istruzione: nel numero del 1963 del *Times Educational Supplement* si evidenzia come dopo aver spiegato al 27% della popolazione che aveva risposto negativamente in merito ai benefici dell'istruzione, lo scenario che invece avrebbero incontrato con la mancanza di essa, la percentuale a favore della stessa aumentò al 95% e il 96% delle madri, provenienti da

classi sociali meno abbienti, mostravano il desiderio che i loro bambini di 7 anni frequentassero l'università (p. 215). Destreggiarsi tra meritocrazia e democrazia, a chi poter attribuire l'epiteto di facilitatore e pioniere di un'educazione di massa è impresa ardua, in particolar modo nei tempi odierni, «*notably annexing the label of meritocracy to concepts of fairness that owe more to democracy*» (p. 213), nei quali spesso, puntualizza l'autore, siamo soliti ad etichettare come meritocratici percorsi e situazioni di equità che invece devono la loro stessa esistenza ed essenza più a concetti democratici.

Democrazia e meritocrazia sono i due volti di uno stesso Giano Bifronte. Il suo guardare al futuro e al passato contemporaneamente dovrebbe, talvolta, avere la possibilità di incrociare reciprocamente gli sguardi, perché solo nel momento in cui avremo la consapevolezza che l'una è doverosa all'altra (democrazia e meritocrazia), allora entrambe potranno vivere quasi armoniosamente.

Virginia Santa Capriotti
Studentessa in Scienze Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

Hanno collaborato a questo numero:

Agasisti Tommaso, ordinario di Ingegneria gestionale, Politecnico di Milano.

Amodeo Maria, dirigente scolastico, I.S.I.S. Giulio Natta (BG).

Antonucci Elisabetta, insegnante di Scuola primaria, Ph.D. in scienze sociali.

Baldassarre Michele, associato in Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Bonazzi Annalisa, dirigente scolastico, Istituto Istruzione Superiore Statale "A. Fantoni", Clusone (Bg).

Brizio Greta, dottoranda in Management e Innovazione Università Cattolica Sacro Cuore.

Buccini Francesca, dottoranda di ricerca in Mind, Gender, Language, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

Carandini Maurizio, dirigente scolastico I.C. "Valenza A" di Valenza (AL).

Capriotti Virginia Santa, studentessa in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bergamo.

Carlini Alessandra, docente di ruolo presso il Liceo Scientifico "C. Cavour" di Roma.

Castelli Ilaria, associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Bergamo.

Cinque Maria, associato in Didattica e pedagogia speciale, Università LUMSA di Roma.

Colangelo Riccardo Michele, docente di Informatica giuridica, Università di Pavia.

Crescenza Giorgio, insegnante nella scuola secondaria di II grado e dottorando presso *Universidad de Alicante* & Università degli Studi di Roma Tre.

Dello Preite Francesca, RTdA di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento FORLILPSI - Università degli Studi di Firenze.

Ferdinandi Maria Pia, cultrice della materia e collaboratrice alla ricerca, Università LUMSA di Roma.

Limone Pierpaolo, magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Foggia e ordinario di Pedagogia sperimentale.

Locatelli Alice, borsista di ricerca, Università degli Studi di Bergamo.

Magni Francesco, ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bergamo.

Marone Francesca, associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Napoli Federico II.

Mascazzini Stefano, coordinatore delle attività educative e didattiche della SSIG - Salesiani di Sesto san Giovanni.

Nascenti Pasquale, insegnante di religione della scuola primaria.

Rucci Alessandra, dirigente scolastico, I.I.S. Savoia Benincasa Ancona.

Sasanelli Lia Daniela, tutor coordinatrice, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Toto Giusi Antonia, ricercatrice in Metodi e didattiche delle attività motorie, Università di Foggia.

Valenzano Nicolò, assegnista di ricerca, Università degli Studi di Torino.

Zaccarelli Benedetta, dirigente scolastico, I.C. "Meldola" di Meldola (FO).