

LA SCUOLA DURANTE E DOPO IL COVID-19

Il *lockdown* liceale visto da un genitore

Monica Mincu

LA SCUOLA DEL *POST-CORONAVIRUS* DOVREBBE ISPIRARSI A UNA PEDAGOGIA INNOVATIVA: QUANTITÀ E QUALITÀ DI CONTENUTI IN RELAZIONE ALLE COMPETENZE ATTESE, VALUTAZIONE FINALIZZATA ALL'APPRENDIMENTO, DIFFERENZIAZIONE E PERSONALIZZAZIONE.

Da quando l'insegnamento è traslocato sui monitor dei computer delle case italiane, con tempi e modi molto vari, i genitori possono toccare con mano il funzionamento del sistema. In effetti, la scuola palesata sullo schermo è quella di prima, con le sue storture e i suoi problemi, semplicemente ingigantiti sullo schermo e con "le porte delle classi" aperte a tutti. Questo intervento prende spunto da alcune esperienze con la scuola e anche da alcune riflessioni formulate da Giuseppe Bertagna nel suo saggio *Reinventare la scuola*¹.

Primo piano sulla scuola vista da casa

La scarsa flessibilità, se si tratta di insegnare per mezzo di schede stampate, laddove è ovvio che la stampante può mancare, non è il punto della questione. Nemmeno la segnalazione molesta – perché quotidiana – sui registri rispetto alle connessioni di casa non perfettamente funzionanti e di cui la colpa non è dei figli, ma dei genitori, e in fin dei conti nemmeno di questi: "Lo studente non è raggiungibile. L'interrogazione non si è potuta svolgere come programmato". Mi riferisco a situazioni, le stesse prima del *lockdown*, che possono prevedere 10-12 verifiche e interrogazioni nell'arco di 4-5 settimane a marzo 2020 su italiano e latino, in una sezione a profilo scientifico. Da genitore, si può solo prendere atto delle difficoltà che investono tutti i componenti di una famiglia, come uno *tsunami* che mette in crisi il benessere del protagonista, l'adolescente, già compromesso prima del confinamento.

L'esempio riguarda nel concreto un ragazzo capace e ben bilanciato, che aveva concluso le medie con 10 e preso parte a gare di matematica di livello nazionale. Ma il passaggio alla "cultura liceale", per come il dirigente ha tentato di risolvere sbrigativamente la questione, lo aveva già messo duramente alla prova nei primi due anni della scuola secondaria. Si tratta di motivazione, di

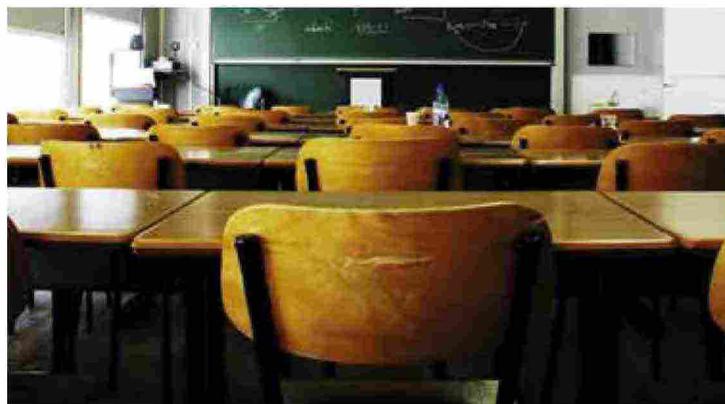
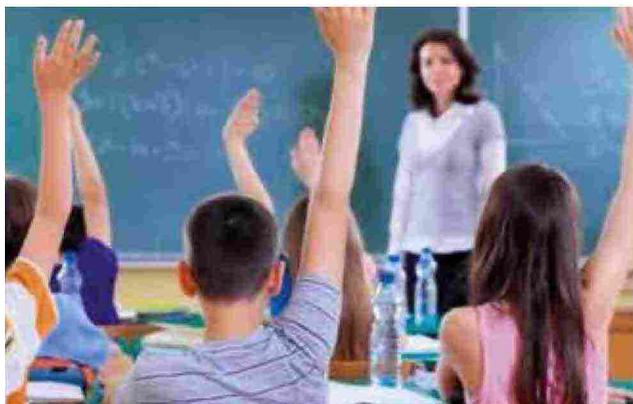


autostima, di identità personale in fin dei conti, aspetti fondamentali e sensibili soprattutto in un adolescente: perché l'impegno non paga, perché i voti sono casuali, perché la situazione non è controllabile dedicando (tutto il) tempo e l'intelligenza, che non servono per soddisfare attese che rimangono oscure o alterne, e infine, perché gli insegnanti fanno paura.

Che la "cultura liceale" non sia questione di professionalità docente e nemmeno di buon senso esperienziale, ma che risieda nell'uso insindacabile di verifiche e voti, nell'assenza di coordinamento rispetto alla quantità di compiti settimanali, nella più ampia autonomia di decidere "dove si pone l'asticella" della prova di valutazione e il tempo necessario per svolgerla, non può essere in alcun modo accettabile. Le verifiche non "tornano indietro" se non espressamente richieste e la possibilità di rivederle e apporre correzioni si presenta come mera "scelta" dello studente. L'insegnante rivendica l'obbligo

1. G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Edizioni Studium, Roma 2020.

PERCORSI DIDATTICI



di trasmettere contenuti frontali e di fiscalizzare con un numero ogni gesto che dovrebbe essere di apprendimento. Chi non capisce, può e anzi “deve” usare “lo sportello” (*online* questa volta), “farsi avanti per le interrogazioni”. La soluzione prospettata non può sostituire la possibilità di dialogo in classe o il confronto (*feedback correttivo*) a margine di prove svolte e come modalità collaudata di lavoro: le richieste di modifiche e rielaborazioni per continuare a imparare non possono essere una scelta dello studente, ma un obbligo professionale dell’insegnante.

Ma forse il difetto più grande sta nella comunicazione, nel fatto di essere trattati in maniera dura e intimoriti dai toni e dalle richieste, dalle difficoltà prospettate, che rifletterebero l’ipotetica “cultura liceale”. L’atteggiamento poi non è il dialogo con la famiglia, al quale non si è abituati, vista la preferenza, tutta italiana, per un dialogo con i “rappresentanti dei genitori”. E quando infine arriva un riscontro tardivo – a danni fatti –, si scopre che i 35 anni di insegnamento sono la prova incontestabile del buon lavoro.

Non si tratta di un’accusa rivolta alla categoria degli insegnanti, perché molti lavorano al meglio nel contesto organizzativo a loro offerto e alcuni sono eccellenti, anche se poco riconosciuti. Il senso dell’esempio riportato è l’assenza di sistema ed è indicativo di uno *script* pedagogico-culturale diffuso. Non si tratta nemmeno del pregiudizio di un genitore che ha attese irrealistiche o poco comprensibili, visto che l’esercizio della responsabilità sociale (*accountability*) è carente nelle scuole italiane. La didattica descritta non è un caso, bensì una tendenza comprovata con dati di realtà derivati dalle osservazioni nelle classi². Inoltre, è ovvio che il “buon senso personale” e il numero degli anni di lavoro non creano il professionista, anche se il primo è il più delle volte l’unico mezzo “protettivo”. Basta un insegnante (o due) per demolire l’autostima e il danno è presto fatto sul pia-

no della salute mentale e del rendimento scolastico. Ma questo non è più accettabile da un’istituzione pubblica dalla quale ci si aspetta equità e coerenza istituzionale.

La scuola da reinventare

Se il “re è nudo”, allora occorre andare alla radice di un tipo di lavoro burocratico e standardizzato, regolato da adempimenti formali, che non convince e che è decisamente deleterio per preparare al mondo di oggi, come sottolineato nell’eccellente saggio di Giuseppe Bertagna³: le dinamiche nelle classi, la funzione dei sindacati nel blocco delle riforme e l’interesse della politica di immettere in ruolo nuovi insegnanti, senza però curarsi della formazione e dell’opportunità di farlo, viste le tendenze demografiche. *La reinvenzione della scuola* dovrebbe fondarsi, come suggerito nel saggio sull’idea di eccellenza per tutti, come avviene altrove da qualche decennio oramai. Tutti possono dare prova di miglioramento e di progresso personale, a patto di essere messi nelle condizioni per farlo e se trattati come persone e non come massa.

L’esempio dell’adolescente che sconta il prezzo di un contesto intimidatorio, aleatorio e incerto circa le attese dimostra che perfino i più capaci sono messi a dura prova. C’è in effetti da preoccuparsi dell’enorme spreco di talento e di impegno, soprattutto degli studenti meno forti o deboli. La scuola può fare la differenza e aggiungere valore se la pedagogia agita internamente è robusta, coerente, a misura di studenti, non se il contesto sociale è privilegiato e gli studenti risultano ben temprati per sopportare l’iniziazione sul modello dei *marines* statunitensi. Uno strumento come Eduscopio⁴ serve poco in

2. Fondazione Agnelli, *Osservazioni in classe. Come si sviluppano le competenze didattiche in Italia? Presentazione*, Torino 15 giugno 2017.

3. G. Bertagna, *Reinventare la scuola*, op. cit.

4. Reperibile presso: <https://eduscopio.it/>

LA SCUOLA DURANTE E DOPO IL COVID-19

un contesto altamente incerto. La differenza è data, in fin dei conti, dai singoli insegnanti nella loro totale, per quanto frastuonata, autonomia, o dalla fortuna di un'alchimia particolare tra docenti, quando il dirigente si assume un ruolo pedagogico ed è abile sul piano relazionale. Dal punto di vista delle famiglie, non si può scegliere la classe, visto che la dinamica che conta si esplicita là, e non si può sapere come la situazione cambi da un anno all'altro. Chi conosce il sistema per esperienza con i propri figli sa quanto poco vale la scelta della scuola, dato che è il docente e non il dirigente a fare la differenza il più delle volte.

La scuola da reinventare non può che essere, secondo Giuseppe Bertagna, *personalizzata*, e quindi mediante il suo stesso DNA (contenuti, obiettivi, valutazione), (vedi anche Mincu⁵). In altre parole, occorre regolare l'uso e (l'abuso) di voti numerici come anche il sistema così radicato delle ripetenze, per adottare un modello basato sul progresso personale rispetto a uno *standard* esterno posto a criterio regolatore ma non imposto da un metro valutativo. È utile adottare quindi gruppi di interesse e di livello per generare la necessaria differenziazione e facilitare il lavoro del docente. E infine, serve prevedere l'uso di prove interne intermedie o di valutazioni formative per monitorare il progresso con precisione, ma anche favorire l'uso di prove standardizzate esterne che diano un'immagine confrontabile non tra studenti, ma tra classi, scuole e aree territoriali, nel "tentativo, assai poco compreso e ancor meno accettato, di diagnosticare problemi dell'istruzione per poterli risolvere"⁶.

Quali sono i problemi sistemici della scuola italiana e come si manifestano nella didattica a distanza in modalità emergenziale?

Due sono i problemi che risultano maggiormente preoccupanti: (1) l'assenza di linee di indirizzo nazionali, cioè di politiche educative basate su un *input* esperto, in grado di raggiungere capillarmente le scuole, nelle quali vengano comunicate con semplicità e linguaggio pedagogico le modalità di insegnamento e di valutazione da considerare; (2) la grande variabilità di pratiche locali, perlopiù poco coese o coerenti, che fanno leva in maniera eccessiva sull'autonomia del docente, spesso intesa e praticata in modalità poco collaborativa e coerente a livello di scuola. La trasformazione digitale della scuola a causa dell'emergenza esigerebbe un approccio sistemico, viste le implicazioni pedagogiche, organizzative e di *governance* che saranno da approfondire nel dopo crisi. La questione è squisitamente politica, come ben illustrato da Bertagna e al tempo stesso una presa d'atto di tipo civico ma anche di ordine economico. Una stagione italiana all'insegna di un manifesto per l'educazione sulla



scia del famoso *education, education, education*, lanciato da un primo ministro – Tony Blair al suo insediamento governativo nel 1997⁷ –, sarebbe auspicabile, anche se un po' in ritardo sul piano culturale, anche se ad oggi non ci ancora sono segnali in vista.

Come già indicato in precedenza, manca in questo momento *la possibilità di governare il sistema scolastico in maniera soft per mezzo di sapere esperto*⁸. L'assenza di politiche educative più ampie, nazionali o regionali/locali, in grado di promuovere nuovi modelli e forme di coerenza a sostegno del lavoro collegiale, risulta un chiaro ostacolo di natura strutturale. Ciò che in molti paesi del mondo a forte autonomia scolastica (Regno Unito, Nord Europa, Canada, Australia, Cina, Stati Uniti) si configura come "politica d'istituto", vissuta nel quotidiano delle azioni e nella materialità dei messaggi educativi, può rappresentare un modello per il Piano di Offerta Formativa Triennale delle scuole italiane.

5. Monica Mincu, *Personalizzare in classe: la ricerca del miglioramento scolastico nel contesto italiano*, 2020 6, 18-22.

6. B. Romano, *L'utilizzo dei test standardizzati. Identificare le scuole in difficoltà e stabilire priorità nelle azioni di miglioramento*, Scuola Democratica, 2016, 2, 314.

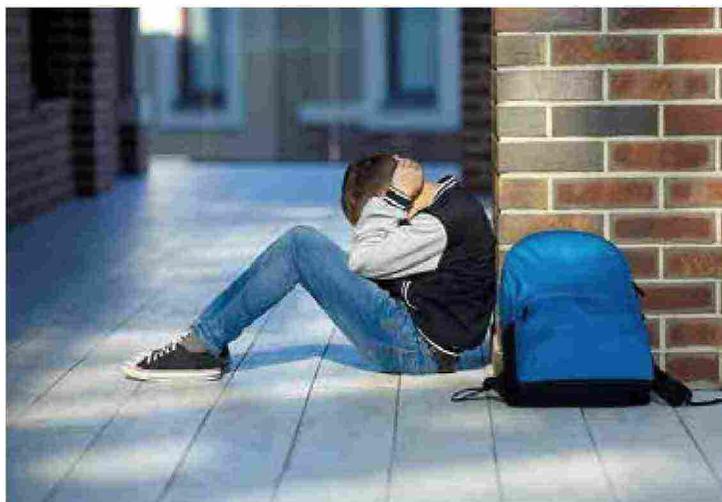
7. Full text of Tony Blair's speech on education: <https://www.theguardian.com/politics/2001/may/23/labour.tonyblair>

8. M.E. Mincu, *Sistemi Scolastici nel Mondo Globale Educazione Comparata e Politiche Educative*, Mondadori, Milano, in corso di pubblicazione.

PERCORSI DIDATTICI

Inoltre, la collegialità non può essere il mero esito di dinamiche interpersonali *ad hoc* ma deve essere caratteristica principale di un tipo di organizzazione scolastica, basata sulla formazione continua e su una efficace *leadership* d'istituto e intermedia composta da insegnanti esperti. Dai recenti dati TALIS 2018⁹ emerge un quadro contrastante rispetto alla situazione degli insegnanti italiani a confronto di quella di altri paesi, fortemente indicativa delle limitazioni sopra segnalate; la più ampia autonomia docente e la possibilità di incidere in via teorica sul curriculum e sulle politiche d'istituto si associano tuttavia ad un esito inferiore alla media OCSE in termini di giorni di formazione continua e ad una assenza di pratiche di *mentoring* tra docenti. Ma come si rivela la scuola nel *lockdown*? La risposta non può che segnalare quei limiti che riguardano il modello scolastico italiano di fondo: debole coordinamento relativo alla quantità e al tipo di compiti, alla valutazione e all'uso del voto, alla sua frequenza e significato; debole interpretazione di un curriculum per competenze (più per certi insegnamenti e gradi di scuola), poche opportunità di lavoro tra pari o in gruppo per gli studenti.

Infine, *la personalizzazione o la differenziazione dei contenuti e degli obiettivi per tutti gli studenti è emblematicamente debole*, perfino a confronto con paesi vicini come la Francia, dove l'idea di "personalizzazione pedagogica" viene segnalata nei discorsi politici del momento (si veda il ministro Blanquer¹⁰). In Italia l'insegnamento non è tuttora pensato per rispondere alle esigenze specifiche dei singoli studenti: solo due insegnanti su dieci propongono attività in un certo senso differenziate per i propri alunni¹¹. Strettamente collegata è la modalità di *feedback* personali o di "verifiche" nel senso più classico, che tengano conto in maniera più flessibile delle possibilità di ciascuno e dei suoi interessi. La differenziazione è un modo significativo, se non il principale, per coinvolgere attivamente e interamente lo studente, per restituirgli "la sua voce" e il controllo rispetto al proprio apprendimento. Si tratta quindi in sostanza di una questione di motivazione e di benessere personale, oltre a essere un modo efficace per apprendere, che si tratti di interazione in presenza oppure *online*. Tenendo conto delle limitazioni strutturali, l'uso di dispositivi *online* rischia di intensificare la non-interattività dell'insegnamento e la prevalenza della valutazione sommativa a discapito di quella formativa. Approcci all'insegna dell'equità per tutti, non solo per i più deboli, necessitano di una pedagogia che in Italia sarebbe da considerare perlopiù innovativa: quantità e rilevanza di contenuti proposti in relazione alle competenze attese, tipi di valutazione che producano apprendimento e non fiscaliz-



zazione numerica, modalità differenziate e possibilità di recupero futuro delle competenze perse. Tale pedagogia è ciò che servirebbe anche nel post-confinamento e nelle auspiccate soluzioni estive (vedi la *scholè estiva*¹²) che possano provare a recuperare le competenze perse e a offrire una necessaria continuità pedagogica a una rischiosa situazione vissuta dai milioni di studenti. In assenza di una chiara richiesta da parte della società civile e di una politica attenta e culturalmente preparata, si può prendere atto della crescente indignazione dei genitori e della notevole effervescenza di esperti¹³, pedagogisti ma anche economisti, alle prese con l'immagine della scuola che lo schermo restituisce in maniera un po' impietosa. C'è da augurarci che la vera emergenza del modello di scuola che vogliamo, a lungo trascurata, possa indicare con forza la direzione di un atteso quanto radicale cambiamento.

Monica Mincu
Università degli Studi di Torino

9. A. Schleicher, *TALIS 2018. Insights and interpretations*, OCSE, Paris 2020. Reperibile presso: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf

10. Intervista a M. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, France 2, 14 aprile 2020 <https://www.vie-publique.fr/discours/274100-jean-michel-blanquer-14042020-reprise-progressive-des-cours-covid-19>

11. Fondazione Agnelli, *Osservazioni in classe*, op.cit.

12. G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Edizioni Studium, Roma 2020.

13. In via illustrativa (Trinchero, 2020; Mincu, Granata & Allasia, 2020; Granata, 2020), R. Locatelli, M. Mincu, *Italy: the struggle to define an innovative and inclusive educational project in the context of COVID-19 pandemic*, UKFIET Reperibile presso: <https://www.ukfiет.org/2020/italy-the-struggle-to-define-an-innovative-and-inclusive-educational-project-in-the-context-of-covid-19-pandemic>