

## SPIGOLATURE SULLA SCUOLA E LA DIDATTICA NELL'ERA DELLA EPIDEMIA.

### Le analisi e le parabole

Chi mi legge (masochismo...) sappia in premessa che sto contravvenendo (idem...) ad un impegno, assunto con me stesso, di astenermi dall'intervenire sul dibattito (??) di cui si riempiono i social sulla "didattica a distanza".

Una astensione dovuta sia allo scarso interesse a partecipare alla "fiera delle ovvietà" che ha assunto il carattere del confronto dopo le fasi iniziali; sia alla buona intenzione di controllare impulsi a reazioni... come dire?... troppo vivaci che certi interventi mi generavano.

Specie, devo dire, quelli di autorevoli *maitre a pensee* che non si sono risparmiati l'esplorazione di sconcertanti dotte e categoriche affermazioni. Spesso la "banalità del bene" associata a "ignoranza" (nel senso letterale, ovviamente) dei problemi.

Mi sono bastati i contributi critici e spesso ironici di grandi maestri, e di attenti e più giovani esperti che stanno mettendo ingegno e impegno per analizzare, sperimentare, provare oggi e disegnare domani. Insieme all'osservazione del grande impegno di tante scuole e dei loro attori-protagonisti, per cercare, provare, impegnarsi a trovare risposte in questo inedito frangente.

Una immagine di passioni generose, che anche se non rappresenta l'universo del sistema è certo da considerare una risorsa preziosa per il suo futuro.

Ho deciso questa contravvenzione all'impegno per l'avvicinarsi di decisioni impegnative relative alla riapertura/chiusura delle scuole, che ovviamente generano un'altra esplosione di dibattito (??) insopportabile. Tento cioè di anticipare un'altra assunzione di vincolo al silenzio. (Una sorta di dichiarazione di esistenza in vita...)

I fondamentali per le precisazioni successive

1 La contingenza dell'epidemia ha costretto la scuola italiana a misurarsi nell'immediato con alcune questioni presenti da tempo (CI@ssi 2.0 è progetto del 2010 solo per citarne uno...) come il rapporto tra tecnologie digitali, didattica, apprendimento e insegnamento. In particolare, per l'uso degli strumenti della comunicazione a distanza.

A noi sembra un inedito, ma se volete esempi pregnanti delle questioni sottese alla didattica on line, fate un giro sul sito del Ministero dell'Istruzione francese, giusto per fare un esempio di un "sistema nazionale", non di un modello anglosassone...

I tentativi di ovviare alla contingenza hanno portato in superficie una questione che va oltre: dunque una possibilità di esplorazione (analisi) che scava più a fondo e proietta più in futuro chiedendosi e rispondendo ai tanti "*chi, cosa, come, perché, quando*" (per i cultori della qualità i "five W").

Approccio analitico necessario, perché non c'è una sola risposta (meno male...). Chi cerca una sola risposta non si impegna in "analisi" ma racconta "parabole" (come i nostri "grandi" intellettuali intervenuti in queste settimane).

2 L'occasione ha portato in evidenza la questione della "relazione educativa", ovviamente segnalata contingentemente dalla sperimentazione della "distanza" e della "tecnologia". Ma con drammatici (e interessati) fraintendimenti. La relazione educativa declinata entro un "sistema" come la scuola, e non nel rapporto "allievo-precettore" ha sempre posto il problema della "tecnologia". La dimensione plurale "uno-a-uno, uno-a-molti, molti-a-molti" che assume la relazione educativa entro il sistema della scuola ha tradizionalmente posto come centrale il rapporto tra la interazione diretta, fisica, del "corpo docente" con quello dell'allievo, con l'ausilio contemporaneo di una tecnologia storicamente consolidata: il libro.

Il libro è "didattica a distanza". Ovviamente asincrona (ehm...).

Se andate a visitare la casa Leopardi a Recanati potrete controllare come Monaldo ricorresse a tanta tecnologia intensiva (vedi la sua libreria) per il suo figliolo tenuto rigorosamente distante...

Del resto, se mi permettete di guardare alla specie.

Il nostro cervello è capace di meravigliose prestazioni perché connesso con una mano non specializzata, in un "circuito" mano-occhio(sensi)-cervello; la civiltà umana nasce dalla

connessione tra un arto “plurifunzionale” ed un encefalo “plastico”; l’uomo è un animale *neotenco*, mai adulto. Mette strumenti tra sé e la natura. Questa è la tecnologia, bellezza...!!!

In età giovanile scrissi un volumetto sulla organizzazione della scuola nel quale dicevo di “taylorismo imperfetto e di luddismo passivo”. (Chissà che fine ha fatto la pubblicazione. Quaderni di Battaglie del Lavoro, rivista della CGIL Camera del Lavoro di Milano).

Il “taylorismo imperfetto” era la assunzione inconsapevole da gran parte dei docenti italiani di tecnologie della didattica. Allora era la metodologia curricolare di provenienza mastery learning, ma poi furono Uda, Moduli ecc... ecc.. Sono comunque, rispetto alla “relazione educativa” degli “artefatti”.

Ma venivano assunti inconsapevolmente (dunque in assenza di analisi critica...vedi i “five W” precedenti...) La reazione era di negarli operativamente ma senza “rivolta consapevole” (appunto il “luddismo passivo”: lasciatemi fare nella “mia classe”).

Ecco ho strane sensazioni di ripetizioni.

Propongo a tanti (e giusti) sostenitori della centralità della “relazione educativa” un esercizio personale: ripensino alla propria esperienza scolastica da alunni, e si rammentino di quanti tra le decine di docenti con cui hanno avuto a che fare sono presenti alla loro memoria come indimenticabili protagonisti della relazione educativa.

Del resto, ma non voglio essere polemico: diventa insopportabile leggere importanti ed autorevoli interventi sulla centralità della comunicazione educativa da parte di alcuni maestri indiscussi, di cui si ricordano scritti fondamentali ma anche la assoluta incapacità di elaborare la comunicazione diretta in una lezione, in un seminario, in una tavola rotonda. Li ricorderemo per la “mediazione” tecnologica del “libro” e dello “scritto”. Non per la relazione.

Qui naturalmente all’impegno della “analisi” non si sostituisce solo la “parabola”, ma anche l’autopromozione. (I “chierici” ...si sa...)

Per dire conclusivo: la riproposizione della centralità della relazione educativa non ha a che fare con tecnologie e ICT. Pone prima di tutto la questione della limitatezza e inadeguatezza della cultura psicologica e pedagogica nella scuola italiana. Ben venga il problema, e soprattutto l’impegno a mettervi rimedio. Non con le “parabole” però.

3 Le vicende di questo anno scolastico hanno (ri)portato in superficie, come sugheri dalla tempesta, le questioni della valutazione.

Anche in tal caso il fiorire della banalità del bene ha assunto toni insopportabili (per me, ovviamente). Dalla distinzione fondamentale (?!) tra valutazione formativa e sommativa, alla discussione su “misurazione” (e con quali strumenti...) e valutazione (e con quali strumenti e scale).

Si tratta di questioni di cui vi è tracciato più che consistente (o vi dovrebbe essere) nella cultura scolastica elaborata negli ultimi cinquanta anni, ma vi è nella stessa normazione (solo un esempio per chi ama i riferimenti normativi la legge 517/77).

Ciò significa (o lo dovrebbe) cimentarsi analiticamente con la individuazione di proposte sensate per affrontare una situazione eccezionale in modo coerente con principi consolidati adattando gli strumenti e le metodologie. (Analisi non parabole).

Se ci si ritrova dopo quaranta e più anni a ripetere le medesime cose (formativa... sommativa... misure... strumenti...scale numeriche e non ...) e a ricordare i medesimi principi, la questione non è la DAD, ma un'altra e più grave: in quasi cinquanta anni quei principi sono tutt’altro che consolidati... (luddismo passivo?)

Vi è un terreno di analisi e proposizione determinata: per esempio le differenze tra diversi ordini di scuola... le età degli alunni... le fasi dei percorsi formativi... i valori codificati dei titoli di studio, la distinzione tra valutazione e certificazione... Ma è come se a tale impegno si sostituisse la ripetizione (comoda) delle medesime proclamazioni di intenzioni.

La valutazione deve essere formativa, sincera, automotivante, incoraggiante, migliorativa...ecc... Tutto giusto ovviamente, ma di nuovo le parabole per quanto edificanti, non sostituiscono l’analisi determinata che supporta le decisioni differenziate e determinate.

Se invece ciò si agisce in realtà si occultano significati ed interessi sottostanti, autodifensivi, corporativi, incapacità di decisionalità politica, rinvio alla ricerca del consenso o alla consolazione professionale, piuttosto che alla risoluzione dei problemi.

Ma anche dal punto di vista pedagogico, la banalità del bene finisce per deviare le consapevolezze. Nello stesso strutturarsi psico antropologico del soggetto la valutazione formativa e sommativa (continuo ad usare impropriamente una terminologia usuale, ma per intenderci...) giocano ruoli importanti entrambe. Così come la collaborazione e la competizione. Pensate alla vostra esperienza personale da alunni... quanto apprendimento è avvenuto “per invidia” o per “concorrenza”? Servi del mercato? Via...

Di cosa dovrebbe occuparsi la pedagogia se non del come combinare il cocktail? Ed occuparsene con tutte le distinzioni necessarie alle diverse fasi di formazione del soggetto.

Certo la valutazione in ambiente formativo ha le sue regole e problematiche. Ma se andate a cercare lavoro, e fate un colloquio di selezione, o magari un concorso per fare l’insegnante (??) non incontrerete “valutazione formativa”. Conta ciò che sai e sai fare e verrà misurato, più o meno problematicamente (leggere “Donnarumma all’assalto” di O. Ottieri sulla selezione del personale derivato dalla esperienza alla mitica Olivetti).

Proposta: perché non esercitare i nostri studenti delle superiori in simulazioni di prove di valutazione simili a quelle che incontreranno cercando lavoro? Giusto per compensare le derive alle “parabole”...

### **Per forza di spingere o per forza di tirare...**

...Ma non si torna indietro.

In un recente scritto ricordavo che la Storia ci insegna (sempre dopo, accidenti...) che tutte le fasi di cambiamento radicale (le transizioni di “epoche” direbbero gli storici) sono contrassegnate da (almeno) tre fattori ricorrenti: cambiamenti climatici, epidemie, spostamenti di massa di popolazioni. E che a ciò dovremmo sempre richiamare il pensiero dell’oggi (viste le coincidenze...) Sia chiaro che, nel mio “illuminismo genetico” (è l’età e/o effetto della mia sindrome bipolare che mi investe quando dialogo con me stesso) non ho un approccio “catastrofista di sinistra” (alla Bifo Berardi, per intenderci). Non c’è spazio qui per argomentare in proposito; ma per cavarmela con una battuta “storicamente adattata”, penso che quell’approccio sia segnato da *“la faute à Foucault”*. (se preferite *“la faute à Heidegger”*)

Credo invece che i prodotti dello sviluppo delle Scienze (tutte), quelli dello sviluppo delle tecnologie (tutte), l’invenzione della democrazia e delle relazioni internazionali (la mondializzazione della politica), se congiuntamente e sensatamente utilizzati mettano l’uomo, oggi a differenza di ieri, in condizione potenziale di esercitare livelli di “padronanza” su quei fattori che nella storia segnavano semplicemente il “destino inevitabile”. Il “senza futuro”.

La dialettica e lo scontro sociale e politico sono perciò oggi “a tutto campo”.

Ovviamente non c’è alcun “automatismo” e neppure alcuna “sicurezza” del risultato. Ma solo un livello possibile di “padronanza” esercitabile. E perciò un “impegno storico e etico”

L’istruzione, nella sua prospettiva di sviluppo sociale universale, ha questo significato: *l’affermazione generale e distribuita di quella capacità di padronanza.*

Forse quando (stra?)parliamo di scuola dovremmo ricordarci di ciò, per scansare la “corta veduta”, o gli interessi immediati e parziali, o il primato del “come eravamo”.

Richiamo sempre a me stesso (disturbo bipolare) queste semplici considerazioni quando devo misurarmi (con cautela e poco entusiasmo) con ciò che “emerge dalla emergenza” della pandemia, in particolare nella esperienza del (nostro) sistema di istruzione nazionale.

Obbiettivo immediato: “falsificare” (Popper) una comunicazione mediatica nella quale le opinioni degli “opinion makers” (legittime ovviamente, e spesso “autorevoli”) sembrano sempre sostituire la funzione della “analisi dei dati”, che rimane una tappa fondamentale (anche se non esclusiva ed esauriente) del “conoscere” (effetto padronanza connesso). Le opinioni così diventano “fatti”.

Occasione immediata in esame: la cosiddetta Didattica a Distanza.

Oggi con la ripresa della scuola e gli effetti epidemia connessi, con i controlli differenziati e attenti, appare evidente che l'uso di quegli strumenti non possa essere considerato "finito". Non si torna alla scuola di prima (anche perché da lì nasceva gran parte di ciò che è emerso nell'emergenza). Occorre invece fare i conti con quegli strumenti il cui uso proseguirà, innanzi tutto sciogliendo un equivoco sorto proprio nella congiuntura dell'emergenza: che DAD e "digitale nell'apprendimento" siano la medesima cosa.

Da tale equivoco le ricadute speculari dei soliti "apocalittici e integrati" di buona memoria; che radicalizzano i "sì e i no" (in questo senso sono proprio "digitali") senza esplorare i "se, i ma, i forse". (La dialettica del pensiero e la padronanza possibile del reale).

In questi mesi la scuola reale, nel lavoro dei docenti e nell'impegno di studenti e famiglie, ha "fatto fronte", con generosità, con adattamento, con creatività. Cioè per "forza di spingere": il "carico" è davanti a sé e ciò rende complicato distinguere la meta e la strada, ma ad ogni passo c'è una scoperta potenziale.

Il "per forza di tirare" (qualcuno che abbia la meta chiara di fronte e il carico alle spalle) non è certo stato altrettanto produttivo (mi taccio della politica dell'istruzione e soprattutto della sua amministrazione: la centralità delle "rotelle" dei banchi per chi pensa di "tirare" sembra coerente... dipende da cosa intendi tirare). E c'è il pericolo di perdere il carico per strada...

Sono convinto che per guidare un sistema sociale complesso e di dimensione potenzialmente "universale" come la scuola, le due forme dello "spingere" e del "tirare" debbano coesistere e che la capacità di governo consista proprio (anche) nelle forme sensate ed organizzate di tale doppia dimensione.

Certo in alcune fasi storiche la creatività potenziale dello "spingere" appare un ingrediente fondamentale.

Per un vecchio ispettore come me l'esigenza di "riportare a sistema" rimane fondamentale, e dunque anche il ruolo del "tirare".

Una condizione operativa fondamentale è in ogni caso quella della analisi della realtà, della conoscenza reale di ciò che succede e/o è successo, della esperienza effettivamente condotta, dei significati effettivamente esplorati e della semantica prodotta.

La tentazione di "fare politica" sulla parola/parabola degli "opinion maker" che tiene il posto dei "fatti" è diffusa e conosciuta. Ma proprio per questo abbiamo l'impegno di smentirla e controllarla. Innanzi tutto, guardando i "dati di realtà" e cercando di interpretarli nel "confronto collettivo e partecipato".

Su questi mesi caratterizzati dalla emergenza, come Associazione "[Centro Studi AUMIRE](#)" che opera nelle Marche, abbiamo interrogato le scuole coinvolte nella DAD, attraverso semplici questionari cui hanno risposto rispettivamente i loro docenti e, limitatamente alle scuole associate, gli studenti e i genitori.

Offriamo pubblicamente la lettura "complessiva" dei dati e la loro interpretazione.

A ciascuna scuola associata verranno invece restituiti i "propri" dati elaborati per consentire una comparazione autoanalitica e un proprio autonomo impegno verso una maggiore consapevolezza collettiva della singola organizzazione. (L'autovalutazione e la rendicontazione sono le "missioni" storiche della Associazione)

## **La tempesta e i sugheri**

Ciò che stiamo drammaticamente attraversando provoca una inevitabile proliferazione di moltissime affermazioni che, riferendosi al sistema di istruzione (ma certamente non solo) e con diverse sensibilità e sottolineature, ricordano/temono/auspicano che "nulla sarà come prima".

Come ovvio in un confronto, che proprio per l'oggetto "universale" (la scuola), coinvolge personalmente milioni di persone (studenti, genitori, nonni, docenti...) "le ragioni" costituiscono un

intreccio difficilmente districabile, dal quale estrarre “la ragione”. Tanto meno la certezza assoluta sulla “cosa giusta da fare”.

Senza avallare alcun “relativismo” e convinto ovviamente che occorra correre tutti i rischi e assumere tutte le responsabilità (personali e collettive) per individuare “la cosa giusta”, mi permetto solo alcune osservazioni e considerazioni personali. Insomma, le “mie ragioni” accanto alle altre. Appartengo alla prima generazione totalmente “dopo la guerra”. Non fu così per i miei genitori e tanto meno per i miei nonni.

La mia storia scolastica, cominciata quasi settanta anni fa, si è sviluppata entro un “sistema di istruzione” che da quasi sessanta anni si è proposto come un “oggetto” di necessario cambiamento. Ovviamente con consapevolezza diverse anche per il ruolo progressivamente svolto: da studente prima, poi da docente e da dirigente.

Ma il sottofondo fu sempre “bisogna cambiare perché non sia come prima”. La scuola, come **“ecclesia semper reformanda”**. Almeno per noi “luterani”.

Questa fase drammatica generalizza dunque una sensibilità che pesca in realtà entro una stratificazione profonda: come le tempeste porta in superficie a galleggiare i sugheri che le acque tenevano imprigionati sui fondali.

Come sempre accade per sistemi sociali complessi (come l’istruzione) “il cambiamento” (quello invocato nel dibattito corrente) può scatenarsi come necessaria risposta a necessità contingenti; ma il riferimento sarà sempre a problemi di “storia di lunga durata”. Altrimenti è manutenzione. (Pur sempre necessaria...).

I sistemi di istruzione nazionale, per come li conosciamo e li abbiamo attraversati sono costruzioni storiche della modernità (non parlo dunque né delle scuole dei sofisti, né delle università del Rinascimento...) che, attraversandola, hanno assunto due riferimenti/ruoli sociali in relazione a due processi storici fondamentali: la costruzione e consolidamento degli Stati nazionali e le due rivoluzioni industriali, in particolare la seconda.

I significati assegnati ai sistemi di istruzione: la selezione dei ruoli dirigenti e la nazionalizzazione delle masse nel primo riferimento; l’alimentazione del processo di integrazione della scienza e della tecnica nella produzione, con la connessa necessità di usufruire di un ampio, diffuso e riprodotto background sia di conoscenze che di coerenti comportamenti sociali largamente condivisi nel secondo.

Ovviamente indico riferimenti assolutamente generali cui sarebbe scorretto assegnare significati “determinati”: i processi di “nazionalizzazione delle masse” si sono per esempio sviluppati su un modello “bismarkiano” del tutto diverso da quello riferito all’89 francese o al modello democratico liberale anglosassone.

In modo simile i caratteri della seconda rivoluzione industriale e della integrazione di scienza e tecnica nella produzione sono specificamente diversi non solo in relazione alla intensità del processo di industrializzazione dei diversi paesi, ma anche in relazione ai modelli di welfare che si sono accompagnati a tale sviluppo.

In termini più generali: la “funzionalità storico sociale” della costruzione degli specifici sistemi nazionali di istruzione è sagomata e identificata da fattori essenziali quali i “valori socialmente perseguiti e riconosciuti” (p.es il modello conservativo bismarkiano e quello emancipatorio della République, o il carattere universalistico del welfare e dei Diritti di cittadinanza connessi, tra i quali proprio l’istruzione, generano sistemi diversi).

Si tenga inoltre sempre presente che proprio a tali sistemi nazionali di istruzione si affida il compito essenziale della costruzione e riproduzione di valori, e gerarchie culturali e significati riconosciuti socialmente; dunque, qualche cosa in più e di diverso dalla “funzionalità economico sociale”.

Quest’ultima precisazione apre necessariamente la riflessione sul fatto che tali costruzioni sociali complesse, anche quando si pongano funzioni radicalmente innovative, appoggiano le basi su stratificazioni storiche (cultura, valori, interessi) che tendono comunque a riprodursi. (Qui basterebbe interrogarsi sul rapporto tra caratteri dell’istruzione italiana e modelli di sviluppo economico sociale e interpretazioni culturali connesse: rapporti che marcano di sé anche le ipotesi

innovative/conservative apparentemente radicali. Si guardi alla “stratificazione” di riforme della scuola italiana).

Mi permetto di riportare tali sintetiche e necessariamente rudimentali considerazioni la cui analisi richiederebbe ben altri spazi (ma mi permetto di rinviare a più elaborati contributi che si trovano nel sito nel menu “Politiche dell’Istruzione”) propri perché sono convinto che l’effetto “sugheri a galla” connesso a questa triste e difficile fase dell’epidemia porti in evidenza il fatto “storico” della obsolescenza progressiva dei modelli di Sistemi di Istruzione nazionale rispetto ai riferimenti che ne hanno caratterizzato la costruzione almeno negli anni del Novecento.

Ciò vale sia per il primo riferimento (il ruolo e significato degli Stati nazionali) che per il secondo: i caratteri della integrazione del sapere scientifico, tecnico (e non solo!!!) nella organizzazione della produzione di valore e nella organizzazione della terza/quarta rivoluzione (e non solo!!!).

In particolare, al progressivo costituirsi di quella che ormai chiamiamo “infosfera” rispetto alla quale si modificano le forme e le condizioni dell’apprendimento, della riproduzione culturale, della comunicazione sociale, e non solo della organizzazione dei processi produttivi.

Siamo di fronte, al di là della scadenza dell’epidemia, a un mutamento progressivamente radicalizzato del/dei paradigmi fondativi dei sistemi di istruzione. L’epidemia pone il punto interrogativo finale ad una proposizione che si è andata costruendo nel tempo, in modo progressivamente sempre più intellegibile, almeno negli ultimi trenta anni. (Ovviamente con diversi livelli di sensibilità).

Ricordo inoltre che i paradigmi fondativi dei sistemi di Istruzione ne alimentano e fondano anche i modelli operativi di organizzazione: il modello “pseudotayloristico” della organizzazione della scuola italiana (tempi, durate, classi, contenitori spaziali, divisione del lavoro dei docenti, classificazione delle discipline e della “enciclopedia scolastica”...) è debitore da un lato al *paradigma algoritmico* della amministrazione pubblica italiana, cui il sistema è assimilato; dall’altro al “*primato dell’idealtipo*” e del “*modello di risultato*” che è stratificato nella storia della scuola italiana solo in parte caratterizzata dall’impulso dei valori di eguaglianza ed equità (devo citare il “fantasma che si aggira” nell’ordinamento, costituito dal “diritto eguale” all’istruzione per 10 anni, pure affermato per legge?).

Quel paradigma organizzativo segna clamorosamente l’obsolescenza del modello costitutivo del sistema a fronte dei processi di radicale modificazione della enciclopedia, dei caratteri della comunicazione, dei contesti e ambienti di apprendimento, della costruzione psicoantropologica dei soggetti in formazione... ma anche dei modelli organizzativi della produzione e distribuzione sociale di valore, della ri stratificazione sociale, della divisione del lavoro, della distribuzione sociale del lavoro per età e fasi della vita delle persone...

Un complesso di “mutazioni” che ci impongono un “ripensamento complessivo” del significato, della funzionalità sociale e istituzionale, del ruolo svolto nella riproduzione delle generazioni da parte dei sistemi di istruzione.

La scuola non sarà più come una volta.

Possiamo scegliere se alimentare tale processo “strutturale” con l’individuazione di valori ideali (l’eguaglianza, per esempio, o la costruzione sociale di “padronanza” dei processi), di modelli organizzativi equi e disponibili a tutti... oppure “lasciare fare alla storia”, intanto mantenendo provvisoriamente “le posizioni” (manutenzione?)

L’interrogativo non è così lontano. Anzi proprio questa fase difficile ce lo ripropone davanti agli occhi e ci invita guardarlo da vicino.

Per esempio: tutto il confronto sulla Didattica a Distanza, rielaborata per tentare di porre una soluzione contingente ai problemi determinati dall’epidemia, ha riproposto la questione nodale della “relazione educativa” come cuore del processo di insegnamento e apprendimento.

Ebbene sostengo da tempo che ciò rappresenta un polo essenziale della dialettica intrinseca alla professione docente.

L'altro polo è costituito dal fatto che la elaborazione di tale fondamentale relazione (che è pluridimensionale uno-a-uno, uno-a-molti, molti-a-molti) "avviene" entro una organizzazione collettiva. Il docente nel "sistema" non è il "precettore socratico" dell'alunno.

L'organizzazione collettiva, in quanto tale ha regole proprie, istanze di riproduzione, valori espliciti e impliciti.

La dialettica fondamentale è dunque di governare e comporre costantemente tale duplice riferimento. L'organizzazione (tempi, spazi, relazioni, divisione del lavoro, ambiente...) deve essere costantemente governata, diretta, sagomata, flessibilizzata in modo che sappia ospitare senza mortificare e inibire la "relazione educativa".

La relazione educativa "istituente" e irriducibile è elaborata entro un "contenitore" dato e "istituito" che deve essere oggetto di permanente innovazione e flessibilizzazione

È la fatica dell'insegnare.

L'epidemia ci ripropone drammaticamente la questione, e contemporaneamente fa emergere quella dialettica. Il problema non è la "Didattica a Distanza" e la soluzione la relazione educativa. Il problema di fondo, e che dovremmo affrontare "approfondendo" della fase difficile di oggi, è la "relazione educativa" (è il problema, da sempre, non la soluzione) e il suo rapporto con l'organizzazione del sistema. Domani, certamente. Ma pensando a dopodomani.

## **I bersagli e la distanza...**

Per molte settimane le voci critiche sulla didattica "on line" obbligata dalla emergenza epidemica hanno ripetuto come un mantra che "Ciò che conta è la Relazione Educativa". Sotto intendendo con ciò che "a distanza" essa venga a mancare, così compromettendo irrimediabilmente il valore della formazione.

Poiché sono assolutamente d'accordo con la ribadita "centralità" della Relazione Educativa (sarei solo cauto nell'usare l'espressione: in genere si pone come "centrale" un bersaglio, e per colpirlo meglio) vorrei confortare tale affermazione con qualche dato emerso dalla ricerca sulla esperienza della didattica a distanza nelle scuole delle Marche (quasi 2000 docenti, 3200 genitori, 2300 studenti coinvolti; vedi link di seguito).

Intanto una conferma. Nel questionario rivolto ai docenti si chiedeva loro di condividere (Molto, abbastanza, poco, per niente) alcune affermazioni. Per esempio, si vedano le seguenti relative risposte (per evitare la "medietà" ho polarizzato i dati sommando i "molto e abbastanza" e confrontando primaria e secondaria superiore. I dati completi li trovate al link))

### ***Le risposte dei docenti***

"Quello che conta nella scuola è la relazione educativa": 85,8% (sommando "molto e abbastanza")

"La didattica a distanza è solo la risposta ad una emergenza": 69,1% (meno del 5% non è "per niente d'accordo")

"La mediazione digitale influisce sulla relazione educativa": 68,1%

Un generale orientamento, molto condiviso tra i docenti.

Il problema è esplorare la multidimensionalità della Relazione Educativa (uno-a-uno, uno-a-molti, molti-a-molti). Altrimenti la si riduce alla "relazione didattica", cioè mediata dagli strumenti didattici ed elaborata nella ora di lezione, nella interrogazione, nel compito in classe ecc. (Si tratta sempre di "artefatti", non diversamente dall'on line). Insomma, quello che ho altrove chiamato "il canone" della scuola italiana.

L'analisi di alcune risposte degli studenti può consentire qualche considerazione più specifica.

Nel questionario dedicato si chiedeva loro di indicare quali fossero le mancanze di cui avevano più sofferto rispetto alla chiusura della didattica in presenza e quali fossero state le difficoltà maggiori nella esperienza fatta di DAD. Di seguito le risposte

### ***Le mancanze più avvertite dagli studenti rispetto alla didattica in presenza***

	<b>Primaria</b>	<b>Secondaria</b>	<b>I° ciclo</b>	<b>II° ciclo</b>
“La relazione con i compagni”	95,55%	88,24%	91,67%	81,72%
“Relazione con i docenti”	77,30%	53,55%	57,78%	45,52%
“Lezioni in presenza”	67,21%	61,43%	65,83%	53,08%
“Attività di Laboratorio”	55,19%	47,79%	57,96%	28,47%
“Attività Extracurricolari”	33,98%	22,92%	24,72%	19,51%
“Relazione con collaboratori scolastici”	23,74%	16,98%	16,48%	17,93%

### ***Le difficoltà maggiori per gli studenti***

	<b>Primaria</b>	<b>Secondaria</b>	<b>I° Ciclo</b>	<b>II° Ciclo</b>
“Collegamento internet”	30,56%	31,59%	31,48%	31,81%
“Troppi compiti”	20,77%	26,74%	24,35%	31,28%
“Mancanza rapporto classe”	72,26%	52,09%	57,13%	42,53%
“Solitudine”	26,85%	22,98%	17,87%	32,69%
“Nessuna”	9,79%	17,04%	17,31%	16,52%

Mi limito a qualche sottolineatura.

1 La mancanza più sentita e la difficoltà maggiormente registrata è quella della assenza del rapporto con i compagni (la dimensione “multi-a-molti”), ma va calando nella progressione dalla primaria alla scuola secondaria superiore. In quella progressione evidentemente si va modificando la dimensione della “noità”. Chi si cura/curerà (clinica della noità) di questa dimensione della relazione educativa nella scuola “normale”? (Anche in tal caso si rischia lo slogan riduttivo: la chiamano “educazione civica”)

2 La mancanza della relazione con i docenti cala significativamente lungo lo sviluppo scolare fino ad arrivare al valore più basso nella superiore. La “Relazione Educativa” vede declinare la funzione del docente nella superiore? (provoco, evidentemente, ma si identifica una criticità. O no?)

3 Dai dati precedenti viene una conferma della multidimensionalità della Relazione Educativa: gli studenti indicano una “mancanza” della quale probabilmente molti opinionisti e “cultori” della “centralità della relazione educativa” non sospettavano l’esistenza. Sentono la mancanza del rapporto con i bidelli (pardon: collaboratori scolastici). Per noi vecchi studenti di un tempo nulla da scoprire: i bidelli erano protagonisti quotidiani delle nostre relazioni. (Spesso con una grande funzione educativa: avrei tanti esempi anche nella mia storia di Ispettore).

Mi vien da dire: “pedagogisti uniti, pensateci!!!”

4 L’entità delle “mancanze” relative ad attività come “Laboratori” o “Attività Extracurricolari” cala vistosamente dalla primaria alla superiore: questo andamento è speculare a quello del peso specifico di tali attività nella didattica dalla primaria (dove contano) alla superiore (dove importano meno)? Cosa racconta tale andamento sia sul carattere della didattica e della Relazione Educativa, sia sulla presa e introiezione progressiva di quello che ho chiamato il “canone” della scuola (lezione, cattedra materia-disciplina, ora di lezione...)? È evidente che il termine “laboratorio” riferito alla attività didattica ha (paradossalmente?) una semantica più ristretta proprio nella scuola superiore, che lo interpreta invece come “attività specializzata”

5 Da rimarcare l’andamento della voce “solitudine” nei passaggi tra ordini di scuola: è chiaro che il suo “significato” è assolutamente diverso se espresso da un alunno della primaria o da uno studente della superiore. Anche da dati come questi vengono domande sensate sulla “clinica” della relazione educativa. Essa non si esaurisce nel richiamo rituale alla sua “centralità”. Che facciamo domani?



6 Molta discussione attorno alla DAD sembra non si misuri con una ovvia difficoltà nazionale: un Paese senza banda larga non può che misurarsi con le difficoltà dell'uso della rete (qualunque uso) nell'insegnamento/apprendimento.

“L'emergenza fa emergere” prima di tutto l'origine dei problemi della nostra scuola: un “canone” incapace di interpretare la fase storica in cui viviamo e nella quale dovremmo disegnare il futuro. Proprio a cominciare dalla istruzione. I punti qui sottolineati corrispondono ad altrettante “cose da fare e cambiare”.

Se ci riconosciamo nell'impegno comune di rielaborare collettivamente che tutto ciò significa che “non si può tornare indietro”, forse possiamo dare senso alla emergenza.

### **Padri (madri) e figli a distanza**

Tra le osservazioni più “curiose” che ho ritrovato analizzando e commentando i dati della ricerca-questionario sulle esperienze della Didattica a Distanza sono le diverse percezioni/opinioni/valutazioni che gli interlocutori hanno espresso sulla “fatica e l'impegno” che la DAD ha richiesto agli studenti.

È stato richiesto nei questionari di indicare quante ore al giorno (secondo gli interlocutori) gli studenti sono stati impegnati nella esperienza, “un'ora”; “due ore”; “più di due ore”.

Di seguito i dati sintetizzati delle risposte confrontate tra “padri (madri) e figli”.

In generale si può osservare che la quantità di impegno segnalata dagli studenti è superiore a quella percepita e commentata dai “padri”.

Le differenze di apprezzamento sono distribuite e differenziate per livelli scolari: investe particolarmente il “primo ciclo” di istruzione e si vanno appianando le differenze nella secondaria superiore dove la quantità di impegno indicata dagli studenti si allinea a quella indicata dai genitori.

Per le famiglie

“un'ora al giorno” 21,76% (25,53% primo ciclo; 3,73 secondo ciclo%)

“due ore al giorno” 22,96% (rispettivamente 25,42% e 11,19%)

“più di due ore” 48,71% (rispettivamente 43,15% e 75,31%)

Per i figli scuola primaria

“un'ora al giorno” 28,4%

“due ore al giorno” 39,32%

“più di due ore” 31,80%

Per i figli della scuola secondaria

“un'ora al giorno” 3,64% (primo e secondo ciclo si equivalgono)

“due ore al giorno” 20,98% (rispettivamente 25%, e 13,36%)

“più di due ore” 68,71% (rispettivamente 65,28% e 75,22%)

Ovviamente, poiché nessuno degli interlocutori ha risposto al questionario “dedicato” consultando l'orologio occorre avere l'avvertenza che si tratta di apprezzamenti, percezioni, valutazioni di massima...in particolare per i genitori.

E d'altro canto non ci sarebbe bisogno di ricordare che se c'è una dimensione per la quale ragazzi e adolescenti hanno “unità di misura” molto diverse da quelle “oggettive” dell'orologio è proprio il tempo. Il “loro” tempo è scandito prima di tutto nella loro anima. Poi si adatteranno (ahimè) all'orologio.

Perciò si possono formulare tante ipotesi di interpretazione delle differenze che si riscontrano nelle risposte.

La prima e più realistica è che il coinvolgimento delle famiglie sia ovviamente più elevato, in termini sia di preoccupazione sia di materiale “assistenza”, per la scuola primaria, e vada

risagomandosi nei livelli scolari successivi per i quali aumenta (rebbe) l'autonomia operativa riconosciuta e agita dei figli.

Si può aggiungere che con analogia progressione dalla primaria alla secondaria si muovono i dati relativi alla "disponibilità personale" (non condivisa) per gli studenti, degli strumenti utilizzati per la DAD (Smartphone, Tablet, PC portatili, PC fissi...).

Per la secondaria superiore la disponibilità personale è più elevata, ma è anche più composito l'uso plurimo di diversi strumenti. La famiglia, di conseguenza è assai meno coinvolta in assistenza (la disponibilità individuale nella secondaria è 59,19% (52,59% nel primo ciclo, 71,7% nel secondo ciclo. Sono dati regionali, relativi ad una realtà probabilmente più favorevole di quella nazionale. Si rinvia al report complessivo)

Una inferenza (arrischiata?) generata dalle differenze di apprezzamento e valutazione con le famiglie che sembrano in generale sottovalutare l'impegno dei figli nella DAD, è che sulle risposte degli adulti agiscono (a differenza che sugli studenti) le deformazioni dei media e dei loro "opinion makers", per la gran parte dei quali la Didattica a Distanza opera come semplificato in successive drastiche affermazioni: "scaricando gli impegni sulle famiglie", "incentivando il disimpegno degli studenti", "abbassando il livello della istruzione" e così via "argomentando".

A prescindere.

La scuola è classe, cattedra, e docente sulla-, ora di lezione, enciclopedia delle discipline, ecc.

Se il "canone" viene variato l'istruzione è "avariata".

Vi sono altri spunti, nella ricerca da noi condotta, che suffragano una ipotesi come la precedente. E che coinvolgono gli stessi studenti (per esempio la percezione di criticità relativa alla assenza della "ora di lezione" cresce con il livello scolastico, cioè con la introiezione progressiva del "canone"). Per tacere dei docenti (ma ci tornerò)

Vorrei chiarire che tale inferenza non implica un "giudizio negativo" (se non per gli "opinion makers" che fabbricano opinioni senza misurarsi con la realtà).

Invece indica come necessità essenziale, la costruzione e la pratica di canali di comunicazione dentro-fuori, specifici, da parte delle scuole.

"Comunicazione", non redazione di "circolari". Ricordando che tra le famiglie e spesso tra gli studenti la messaggistica istantanea la fa da padrona con le sue deformazioni.

Dunque, un "che fare" concreto per il prossimo sviluppo, la cui urgenza emerge proprio dalle esperienze di DAD.

(Si veda dal report, per esempio il ruolo marcatamente ininfluenza dei siti web delle scuole...)

Un compito "pedagogico" della scuola esteso ad interlocutori ben più ampi dei soli studenti. (Che paiono essere i più vicini alla realtà, prima che la scuola li "mortifichi" con il canone)

Rimando ovviamente alla ricerca complessiva che trovate al link

### **Last but not ....**

Riprendo, non ostante i buoni propositi, qualche pillola di riflessione sulla "didattica all'epoca del COVID", sulla scorta non tanto delle mie opinioni (!) quanto dei dati sul monitoraggio effettuato in molte scuole e che ho richiamato nei paragrafi precedenti.

La tentazione mi è venuta leggendo il documento di PROTEO FARE SAPERE

<http://www.proteofaresapere.it/news/notizie/protocollo-pedagogico-ritorno-scuola>

Tra le tante e fondamentali proposte di quel documento e nelle parole dei presentatori, mi hanno colpito i riferimenti alla necessità di dare alla generosa disponibilità offerta dai docenti nel tentare di costruire strumenti e modalità per affrontare l'emergenza e soprattutto per andarne oltre, un riferimento organizzativo del lavoro e di quell'impegno che superi i modelli tradizionali.

Una articolazione organizzativa che non si esaurisca negli "istituti organizzati" (dal Collegio ai Consigli di Classe, ai Dipartimenti disciplinari...) e contemporaneamente capace di dotarsi di una "memoria" delle esperienze, significativa, disponibile, capace di innescare imitazioni, "copiature", variazioni.

Trovo significative convergenze tra le preoccupazioni e le proposte avanzate in quel documento e le opinioni, percezioni, esperienze rilevate nel nostro monitoraggio. Riporto solo qualche dato rinviano al documento complessivo del Centro Studi AUMIRE.

Abbiamo rilevato il grado di collaborazione riconosciuto dal singolo docente ai diversi interlocutori.

Il grado “**molto e abbastanza**” è così distribuito

Team/i colleghi di classe	84,9% delle risposte),
Coordinatore di classe	84,8%
Collegi di disciplina	75,4%
Rappresentante di classe	67,7%
Animatore Digitale	47,1%.

Sono nettamente dominanti le collaborazioni di tipo “prossimale”. Il lavoro “più vicino”.

Sono invece “lontane” le collaborazioni non immediatamente connesse al lavoro concreto

Risposte “**poco o nulla**”:

Esperti Esterni (università, formatori...) 82,2% delle risposte (il mondo accademico della “ricerca educativa” sembra alimentare il confronto culturale e di opinioni ma solo “da fuori”? n.d.r).

Staff del Dirigente Scolastico 44,6%;(il “molto” è limitato al 16,9%);

Dirigente Scolastico 51,2%; (il “molto” limitato al 14,2%).

La rilevanza delle collaborazioni “**prossimali**” (i vicini professionali) è confermata anche analizzando le risposte relative alle collaborazioni indicate istituzionalmente e/o nei “modelli organizzativi avanzati” (articolarioni professionali, staff, ruoli leadership,) anche dai dati relativi allo stesso uso della dimensione *on line* nei rapporti collettivi.

Il massimo della partecipazione “on line” si ha per i “Collegi dei Docenti” (quasi la totalità delle risposte) a seguire i “Consigli di Classe” (82,8%). Cioè i “collettivi” istituzionali (dove non si può non esserci).

Da notare che per gli stessi “dipartimenti disciplinari” (occorrerebbe verificare dove e come siano stati costituiti n.d.r. Chiedo aiuto a Alfonso D’Ambrosio) la loro rilevanza è indicata essenziale da meno della metà delle risposte dei docenti (48,2%)

Evidentemente la “comunicazione professionale” in senso stretto segue altri canali diversi da quelli istituzionali o formalizzati nei modelli organizzativi. Informali.

**Prevalgono i canali prossimali**, appunto.

Interpretazione forzata: la crisi segnata dalla chiusura della scuola per la pandemia, anche in tale caso porta in evidenza le contraddizioni di una organizzazione del lavoro, prigioniera da un lato del formalismo rituale dei richiami alla collegialità, e che dall’altro cerca e “si aggiusta” attraverso i rapporti informali della prossimità operativa ovviamente lasciati alla “disponibilità” dell’incontro. Sotto tale profilo nulla di nuovo: è sempre necessario il “doppio sguardo” alla organizzazione. Quello che ad essa guarda come un insieme ordinato di procedure, responsabilità formalizzate, organigrammi, ruoli definiti, ecc.

L’altro sguardo è diretto alle relazioni tra le persone, ai significati e valori condivisi, prima di tutto ai significati assegnati (esplicitamente e, soprattutto sotteraneamente) al lavoro comune.

Spesso, e specialmente nelle organizzazioni tributarie ai modelli della Amministrazione pubblica, la prima dimensione sembra esaurire e schiacciare la seconda. Il susseguirsi delle “procedure” codificate occulta la dinamica reale dei rapporti collettivi.

Poi accade che le “procedure” si blocchino. Come nel nostro caso. Come se un coperchio venisse sollevato: l’ordine apparente della organizzazione non riesce più ad occultare le dinamiche a volte scomposte e irrisolte della realtà operativa.

Sempre per “forzare” e per usare (impropriamente?) un linguaggio da “psicologia dell’organizzazione”. L’emergenza ha costituito una sorta di “**incidente critico**” collettivo, che ha coinvolto migliaia di professionisti che operano in una organizzazione di grandissime dimensioni ma articolata a e diffusa quasi molecolarmente sul territorio (tante “filiali”? Così credo vorrebbero molti a Viale Trastevere e purtroppo anche in altre sedi insospettate).

E come accade in ogni “incidente critico” vengono decostruite le certezze consolidate, le autorappresentazioni che consentono l’equilibrio del soggetto entro il noi dell’organizzazione, il senso condiviso del proprio lavoro, il “**canone**”... ecc... ecc... Rimando a qualche buon testo di psicologia delle organizzazioni. La messa in decostruzione dei significati e dei ruoli.

Mi verrebbe un esempio cattivo: come riconnettiamo i tanti, ripetuti e rituali richiami alla leadership o al management quando si parla dei Dirigenti scolastici, con i dati che richiamavo più sopra, del basso livello di riconoscimento da parte dei “dipendenti” della loro funzione entro la crisi?

Come dico sempre in una battuta: “il leader sa cosa va fatto... Il manager sa fare le cose...” A parte splendidi e singolari esempi la fase di emergenza è stata popolata da grovigli di lamentazioni e ricerca di “ditemi cosa bisogna fare, dove sta scritto e come si fa”. Più che comprensibile, ma appunto: un incidente critico che decostruisce l’artefatto di tanti costrutti consolanti che ci siamo ripetuti, anche in contesti critici della dirigenza scolastica, come il suo reclutamento, la sua formazione, la sua valutazione, la collocazione entro la dirigenza pubblica... Per contro la ripetuta contestazione contro gli “sceriffi”, come un calcio simmetrico ai precedenti costrutti di lamentazione amministrativa.

Ma per concludere. Se assumiamo l’emergenza come “incidente critico” che decostruisce e chiede di ristrutturare il repertorio dei significati che si attribuiscono a professionalità essenziali per la continuità di quella mega organizzazione (che è, e ciò è fondamentale, anche una “istituzione” che declina e riproduce diritti, identità culturali, cittadinanza) occorre “chinarsi” (clinica) alla cura ed alla ricostruzione di quei significati, insieme con i protagonisti di quell’incidente clinico.

Non c’è una organizzazione da ricostruire nei suoi involucri. C’è un lavoro comune di cui ricostruire i significati. L’incidente cambia tutto.

Ma sempre per mantenere il riferimento alla psicologia dell’organizzazione: a fronte di quel collettivo e coinvolgente “incidente critico”, come affrontiamo la sua rielaborazione collettiva? chi si assume il compito del DEFUSING e poi del DEBRIEFING?

Anche per questo ho molto apprezzato il documento citato in apertura.

Trovate i riferimenti completi ai dati commentati nei paragrafi precedenti, qui sul **sito della Associazione AUMIRE** che ha organizzato la ricerca.

<https://www.centrostudiaumire.it/index.php/area-riservata/didattica-a-distanza-rilevazione-per-il-monitoraggio-2019-2020>