

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

LM-85: CLASSE DELLE LAUREE MAGISTRALI IN SCIENZE PEDAGOGICHE

Operazione a cuore aperto sull'oggi della nostra scuola:
riflettere per rispecchiare, ripensare per risignificare.

*An open-hearted operation on the present day of our school:
reflecting to reflect, rethinking to re-signify.*

Relatrice

Prof. Eleonora Zorzi

Laureando:

Marco Pietro Cesaro

n. di matricola:

1241436

Anno Accademico 2021/2022

Ringraziamenti

Desidero ringraziare molte persone.

In primis la professoressa Zorzi, che mi ha guidato, aiutato e assistito nella stesura e nel pensiero del presente lavoro. È stato un privilegio lavorare con una professionista del suo calibro accademico e umano.

Voglio poi ringraziare la mia famiglia: siamo strani, siamo rumorosi, siamo bellissimi. Io non saprei immaginare una famiglia a cui volere più bene, e voglio dirvi grazie per questo.

A Chiara, invece, un grazie pieno d'amore. Sei una stella meravigliosa, anche se dovrei scrivere molto di più per essere completo, quindi facciamo che va bene così: il resto, d'altronde, lo sai.

Ai miei numerosi amici e amiche che in realtà sono una seconda famiglia: un grande abbraccio a tutti e tutte voi. Siete una fonte inesauribile di luce.

Ai ragazzi e alle ragazze, ai bambini e alle bambine del doposcuola: grazie per tutto quello che mi insegnate ogni giorno. Siete una palestra senza chiusura.

Infine un grande grazie a chi non c'è più: sono convinto che prima o poi ci rivedremo, tutti quanti, in un altro luogo che potremo chiamare casa. Finché non ci vediamo, però, noi qui cerchiamo di scrivere al meglio la nostra storia, così poi ne avremo di belle da raccontarci.

Dedico questa tesi a tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado, di tutte le scuole, nessuno escluso: siete gli artefici del mondo migliore, siete una guida instancabile. Siatene fieri, sempre.

Grazie.

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1: UNO SGUARDO DI ANALISI.....	9
1.1-LIVELLO STRUTTURALE	9
1.2-LIVELLO SOCIOLINGUISTICO	19
CAPITOLO 2: IL MODELLO SCOLASTICO E LA PANDEMIA	25
2.1- <i>DIGITAL DIVIDE</i> , DAD E CIVILTÀ DIGITALE	27
2.2-LE RISORSE	31
2.3-EDILIZIA SCOLASTICA	34
2.4-ABBANDONO SCOLASTICO.....	37
2.5-ANALISI DI UNA BUONA PRATICA	40
CAPITOLO 3: LE FORME DI SCUOLA ALTERNATIVE.....	45
3.1-SCUOLA NEL BOSCO O <i>OUTDOOR EDUCATION</i>	48
3.2-SCUOLA DI STRADA.....	54
3.3-LA SCUOLA DI BARBIANA.....	60
3.4-IL MAESTRO D'ITALIA.....	65
CAPITOLO 4: PROPOSTE DI RIPENSAMENTO E RISIGNIFICAZIONE	73
4.1-RIPENSARE LA SCUOLA: LA SCUOLA COME SERVIZIO SOCIALE	74
4.1.1-È <i>cura</i>	77
4.1.2-È <i>cooperazione</i>	78
4.1.3-È <i>emancipazione</i>	79
4.1.4-È <i>incontro</i>	80
4.1.5-È <i>comunicazione</i>	80
4.2-CAMBIARE LA SCUOLA: È POSSIBILE?.....	83
4.3-PROPOSTE PER UN'OPERAZIONE A CUORE APERTO	92
CONCLUSIONI E CONSIDERAZIONI FINALI.....	101

Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla considerazione che per esplorare e ricercare sempre meglio, in qualunque campo del sapere, sia forse più importante porsi continuamente nuove domande, piuttosto che avere l'aspirazione di fornire sempre risposte inedite. Con quest'idea nella testa, si è voluto cercare di intraprendere un viaggio sulla realtà del luogo che più di tutti cerca di far porre nuove domande a chi lo frequenta, ovvero la scuola. Scuola che, qui, ci si è chiesti se non possa essere intesa come un servizio sociale, come cioè al servizio della società tutta, un luogo che, per dirla alla Philippe Meirieu (2019), deve essere abitata da educatori che si ispirano a Geppetto, piuttosto che come un'istituzione immobile e distante, quasi fosse luogo di conservazione di un sapere congelato. Si legge, infatti, che

Come Geppetto, l'educatore a volte si asciuga una lacrima: è un sentimentale. È la sua fragilità ma anche la sua forza. La sua fragilità perché, come Rousseau di fronte all'umorismo distruttivo di un Voltaire, appare vulnerabile, se non piagnucolone. La sua forza sta nell'empatia che suscita in tutti coloro che, qualche volta, hanno avuto un bambino tra le braccia prima di averlo sotto la loro responsabilità. (pag. 123)

Il sapere, la formazione, l'educazione, sono per definizione *in fieri*, sempre in discussione: ecco allora che la agognata "operazione a cuore aperto" cerca di ripartire da qui, dal destabilizzare le concezioni più radicate di scuola per metterle in confronto dialogico con altre concezioni. Quel "riflettere", citato nel titolo, mira proprio a sfruttare come base per il pensiero la situazione odierna della scuola italiana, al fine di condurre un'operazione di rispecchiamento: è fare una fotografia, è cercare di illustrare quale sia lo stato odierno della scuola italiana, quale sia la sua concezione più diffusa e come questa si declini in un modello che si definirà dominante. Invece, il termine "ripensare" ha come scopo quello di apportare nuovi significati (il "risignificare", appunto) ovvero parte dalla base che si possa e si debba dare un insieme di nuovi significati alla scuola, sia per una concezione di essa come di servizio sociale, citato prima, sia per altre idee che riguardano la messa in atto di determinati principi che la animano.

Nel primo capitolo, pertanto, ci si occuperà di definire il modello scolastico dominante (un modello che non è esente da critiche) in Italia e di vederne le principali

caratteristiche anche da un punto di vista di percezione dello stesso. Nel secondo capitolo, invece, si vedrà come questo modello abbia reagito alla pandemia, evento troppo importante per non essere considerato in una qualsiasi analisi sul sistema educativo. Nel terzo capitolo si proporrà l'analisi di quattro forme di scuola alternative, modelli scolastici sia presenti che passati che si pensa siano validi e coerenti con le sfide che la modernità pone per tutti. Infine, nel quarto capitolo, si vedranno le proposte per compiere la risignificazione e immaginare altri mondi possibili legati alla scuola.

Una nozione importante, che funge da premessa fondamentale per comprendere bene il presente lavoro, per capire cioè la situazione di partenza e quella a cui si spera di arrivare, è senz'altro quella di frame. Sono diverse le persone che si sono occupate del concetto, descrivendone caratteristiche e funzionalità, come per esempio Bateson (1972) e Goffman (2001). Ma che cosa s'intende con frame? Per rispondere a tale domanda, ci si servirà di due studiosi. Il primo è il linguista di fama mondiale George Lakoff. Egli descrive così il concetto di frame (2019):

I frame sono cornici mentali che determinano la nostra visione del mondo e di conseguenza i nostri obiettivi, i nostri progetti, le nostre azioni e i loro esiti più o meno positivi.[...] i frame non possono essere visti o sentiti. Compongono quello che noi scienziati cognitivi chiamiamo «inconscio cognitivo» ovvero quelle strutture mentali che non percepiamo attraverso un'introspezione cosciente, ma attraverso gli effetti che producono.(pag.6)

Aspetto interessante che Lakoff approfondisce in seguito è il fatto che la negazione di un frame non consente di cancellarlo, anzi: essa lo attiva e lo rafforza. Lo scienziato sostiene che, per cambiare davvero un frame è anzitutto fondamentale cambiare il linguaggio, tanto che scrive:

I frame sono idee, non slogan. Per cambiarli bisogna accedere alle convinzioni inconscie già presenti nella nostra mente e in quella di chi la pensa come noi, prenderne consapevolezza e ripeterle finché non entreranno a far parte del discorso pubblico. Tutto ciò non accadrà da un giorno all'altro, ma attraverso un processo graduale che necessita dedizione, costanza e attenzione(ibidem, pag. 8)

Già da questa definizione, si può comprendere che il presente lavoro auspica un processo graduale, un cambio di frame che sia frutto di dialogo tra diversi frame, ovviamente tutti riferiti all'idea di scuola. Dialogando, mediando tra varie visioni

pedagogiche differenti, come possono essere quelle della “classica scuola”, vissuta ogni giorno in classe, e della *outdoor education*, per esempio, si ritiene sia possibile non fossilizzarsi troppo su un’unica concezione di scuola, evitando in questo modo il rischio di non immaginare mai altri mondi possibili. Altro studioso che ha affrontato il tema del frame è Barisione (2009). Egli, nell’introduzione del suo volume, analizza l’intuizione che almeno in parte riesce a cogliere il significato della parola frame. Infatti si legge:

Intuire che cosa sia un frame è facile. È sufficiente pensare l’etimologia in inglese nei suoi diversi usi, che richiamano la cornice dei quadri, la struttura degli edifici in costruzione, l’angolazione dei fotografi. Applicato al mondo sociale, il frame diventa allora una cornice di senso, una struttura di significati, un’angolatura della realtà. Un frame dell’informazione sarà presto compreso come lo sfondo o il taglio attribuito a una notizia, tale da favorire un’interpretazione su un’altra, mentre un frame della decisione verrà inteso come il mondo in cui le opzioni alternative sono strutturate per l’individuo. (pag.7)

Ecco allora che si sta parlando proprio di una “cornice di senso”: il discorso pubblico sulla scuola e il linguaggio utilizzato, hanno costruito negli anni dei frame entro cui la scuola si muove. Questo ha delle ripercussioni reali e concrete per quel che riguarda sia la percezione, sia la concezione di che cosa sia la scuola e di come essa debba funzionare, oltre ad avere anche conseguenze su come il sistema gestisce la scuola stessa. Quello che il presente lavoro cerca di fare è tenere a mente questo punto come un “filo rosso” tale per cui esso possa accompagnare nell’analisi e, infine, portare all’auspicio fondamentale: condurre un’operazione a cuore aperto per riflettere sulla situazione odierna della scuola italiana, al fine di rispecchiarla, e dall’altro lato cercare di ripensare, con un ripensamento che sia frutto di dialogo maieutico tra varie concezioni di scuola, per risignificare il discorso sulla scuola stessa. Non solo: risignificare anche l’idea stessa di scuola, o almeno avanzare proposte in tale senso. Si ritiene che, così facendo, sia possibile gettare le basi per aprire un dialogo vero e sincero tra le differenti visioni di scuola, oltre a poter effettivamente sfruttare l’occasione della pandemia recente per ripensare e risignificare, appunto, un elemento sociale così complesso e sfumato come è la scuola. Il tutto, però, accompagnato dall’augurio che, in futuro, questo possa essere un lavoro più semplice, o, per usare le parole di Sclavi e Giornelli (2014), facile come fare una piadina.

Capitolo 1: Uno sguardo di analisi

Perché si possa condurre un'analisi che voglia dirsi di ampio respiro circa la situazione della scuola in Italia, occorre anzitutto distinguere due livelli di, appunto, analisi. Infatti, senza tale distinzione, diventerebbe complicato, in questa sede, riuscire a compiere l'auspicata operazione a cuore aperto. La premessa che deve accompagnare la spiegazione dei due livelli di analisi si compone anche della considerazione tale per cui i due livelli non sono nettamente separati, né tantomeno in contrapposizione: si tratta di livelli distinti per comodità e semplicità di scrittura, poiché i due procedono di pari passo e hanno la medesima importanza.

Il primo livello lo si potrebbe definire "strutturale", e riguarda la scuola italiana dal punto di vista del suo essere istituzione, intesa come sistema complesso composto da edifici scolastici, personale scolastico, destinatari del servizio scolastico, modello scolastico dominante in Italia e leggi che la regolano. Il secondo livello, invece, si propone di definirlo come "sociolinguistico", e in altre parole è un livello di analisi che riguarda il discorso pubblico che viene condotto sulla scuola, la percezione sociale che si ha della stessa e il linguaggio che maggiormente è impiegato per analizzarla o che è utilizzato nel descriverla. È importante ribadire, a questo punto, che il presente capitolo è utile per analizzare la scuola italiana nel suo modello dominante, termine che più avanti verrà spiegato, e per introdurre, successivamente, un ragionamento che riguarda le problematiche che lo stesso modello si è trovato ad affrontare durante la pandemia di coronavirus.

1.1- Livello strutturale

Il primo livello di analisi, si è detto, lo si è definito "strutturale"; con questo termine, si ribadisce, si vuole intendere la scuola intesa in un modello scolastico che in Italia risulta dominante (in termine di diffusione e di risonanza) e le sue modalità di erogazione del servizio nei confronti dei destinatari finali, a cui bisogna aggiungere anche l'analisi del personale coinvolto. La definizione che pertanto qui si propone non può essere riassunta in un'unica frase, tuttavia si cercherà di renderla più precisa possibile: infatti, è una descrizione articolata quella che ci si accinge a fare rispetto a questo modello scolastico. Per partire da una base precisa, ci si rifà, in

questa sede, alla descrizione proveniente dal sito del MIUR (Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca), che riporta la seguente suddivisione del percorso scolastico in chiave cronologica:

- sistema integrato zero-sei anni, non obbligatorio, della durata complessiva di 6 anni, articolato in
 - servizi educativi per l'infanzia, gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, che accolgono i bambini tra i tre e i trentasei mesi;
 - scuola dell'infanzia, che può essere gestita dallo Stato, dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, che accoglie i bambini tra i tre e i sei anni;
- primo ciclo di istruzione, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni, articolato in
 - scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni;
 - scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni;
- secondo ciclo di istruzione articolato in due tipologie di percorsi:
 - scuola secondaria di secondo grado, di durata quinquennale, per le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione. Le scuole organizzano percorsi di liceo, di istituti tecnici e di istituti professionali per le studentesse e gli studenti da 14 a 19 anni;
 - percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale, rivolti sempre alle studentesse e agli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione.
- istruzione superiore offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) con diverse tipologie di percorsi:
 - percorsi di istruzione terziaria offerti dalle Università
 - percorsi di istruzione terziaria offerti dalle istituzioni dell'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica)
 - percorsi di formazione terziaria professionalizzante offerti dagli ITS (Istituti Tecnici Superiori)

Risulta evidente, da questo elenco che descrive il percorso scolastico nelle sue varie possibilità, che il modello sistemico-scolastico (ovvero quello dominante citato

poc'anzi) in Italia è articolato su varie fasi, diversificato e regolato da leggi. Questa elencazione appare utile quando si cerca di immaginare un ipotetico percorso didattico-scolastico di una persona nell'arco di svariati anni, percorso che in effetti riguarda, e ha riguardato, milioni di cittadini: con questa elencazione è possibile, infatti, essendo quella proveniente dal ministero preposto all'istruzione, vedere le varie "combinazioni" possibili in Italia per i destinatari principali della scuola, ovvero gli studenti e le studentesse. Inoltre, è utile anche a rammentare un dato importante: il fatto che ci siano pratiche pedagogiche riconducibili sotto l'egida di un unico modello scolastico, non deve confondere circa le molteplici sfumature del modello stesso: il modello, infatti, pur essendo il medesimo (lo si vedrà tra poco) è anche molto vario e ignorare le differenze, per esempio, che intercorrono tra un liceo classico e un istituto tecnico informatico sarebbe quantomeno ingenuo. Si diceva, tuttavia, che le numerose varietà di indirizzo, riscontrabili per altro anche all'interno dei singoli istituti, senza cioè dover cambiare completamente edificio scolastico, sono riconducibili a un unico modello scolastico; questo è vero principalmente per l'erogazione del servizio, per la necessità di valutazione, e per altri aspetti che riguardano la vita quotidiana vissuta ogni giorno da milioni di studenti. A cominciare dal primo punto, quindi, si potrebbe dire che l'erogazione del servizio scolastico passa attraverso un dispositivo piuttosto antico, ovvero la lezione frontale. Quest'ultima, si vedrà in seguito, è stata anche duramente criticata da qualcuno (Novara, 2018) in parte perché ritenuta non più adeguata a cogliere, comprendere, includere ed educare la complessità delle moderne società, in parte perché non rispondente alla necessità di ogni programma scolastico di essere appreso con successo da ogni studente. Eppure, è un dato di fatto che i diversi livelli scolastici, che rientrano nel modello di cui si sta trattando, siano accomunati da questo ricorso alla lezione frontale, la pratica didattica più diffusa (Barca, Profumo, 2020) che è concepita come la modalità tramite cui si possono trasmettere contenuti e valori; va tuttavia tenuto a mente che, soprattutto per quanto riguarda la prima parte del ciclo scolastico, la didattica risulti spesso più movimentata e flessibile da questo punto di vista. Altra pratica che viene giornalmente messa in atto nel modello di scuola dominante è quella della valutazione, anch'essa criticata da molti: per esempio, si vedano le figure di Manzi, che si analizzerà più avanti, o il già citato Novara (2018), che scrive:

A volte la scuola può diventare un incubo. Accade quando l'alunno la percepisce come una sorta di tribunale, perché i suoi errori non sono vissuti come necessari passaggi nel graduale processo di apprendimento, ma come colpe più o meno da espiare.

Parlo di un modello di scuola in cui nessuno a priori si riconosce, ma che risente di una mentalità ancora dominante. Ci fu addirittura una ministra italiana dell'Istruzione che interpretava l'aumento delle bocciature come segno positivo, di maggior rigore e qualità scolastica. Come possa un dato sulle bocciature, che testimonia piuttosto i numeri del fallimento del sistema scolastico, esserne indice di qualità, ancora non è chiaro. Di certo, però, quel tipo di scuola che giustifica queste ossessioni correttive, convinta che solo così uno studente possa essere sostenuto, spinto a capire e a fare la cosa giusta (al limite «raddrizzato»), è ancora ben radicata (pag.159)

Entrambi gli autori sono caratterizzati da una vena piuttosto polemica circa il modello di scuola preso in esame. Accanto alle loro opinioni se ne vuole qui riportare un'altra:

Io insisto sul fatto che la oggi valutazione, in particolare la valutazione sotto forma di voto, sia una valutazione "bancaria", come avrebbe detto Paulo Freire. Essa dovrebbe essere sostituita con una valutazione "esigente". C'è realmente valutazione solo nel caso in cui sia autovalutazione, vale a dire se chi viene valutato capisce perché ha ottenuto questa valutazione e se è in grado di utilizzarla per migliorare i suoi apprendimenti. (Meirieu, 2020, pag.19)

Meirieu, con l'intervento di Bottero (2019), scrive anche che il modello scolastico non è variato poi molto, e risulta quindi un forte critico dello stesso; si legge:

La diffusione di modelli attivi nelle pratiche scolastiche si è limitata alle scuole primarie, ma anche qui il modello tradizionale è restato maggioritario. Questo modello è stato gradualmente integrato da quello manageriale e tecnocratico (il *progressismo amministrativo*) che, con lo stesso stile autoritario, ha imposto i suoi principi: la valutazione delle competenze, la competizione tra scuole e Stati, il "pilotaggio dei risultati" sull'onda delle valutazioni internazionali e nazionali. (Meirieu e Bottero, 2019, introduzione).

E la critica prosegue, rilevando anche altri aspetti ritenuti critici. Lo studioso francese, infatti, attacca anche altre caratteristiche tipiche di un modello scolastico concepito come quello dominante in Italia, e lo fa scrivendo che

L'organizzazione dell'istituzione scolastica così come la conosciamo oggi –classi da ventiquattro a trenta allievi della stessa età e dello stesso livello che fanno la stessa cosa nello

stesso tempo sotto l'autorità di un'insegnante- non è un'essenza eterna e immutabile. [...]L'omogeneità all'interno di una classe è un'illusione, un'occasione perduta e una trappola istituzionale. Un'illusione perché anche nelle classi più omogenee ci sono notevoli differenze tra le sensibilità degli allievi, tra i loro apprendimenti precedenti e tra i loro modi di imparare. Un'occasione perduta, perché così ci si priva delle interazioni tra gli allievi che, come conferma la ricerca, sono utili sia agli allievi monitori che agli altri, in quanto tutti sarebbero formati all'aiuto reciproco e alla solidarietà. Una trappola istituzionale perché, privilegiando in modo sistematico l'insegnamento frontale con allievi ritenuti omogenei tra loro, si escludono di fatto quelli che fanno difficoltà a comprendere questo o quel concetto. (pp. 65-67)

Le critiche di Meirieu sono pertanto molto forti, certamente poco diplomatiche, ma sono altrettanto utili per comprendere meglio quale sia la struttura profonda della scuola, esplicitata nel suo modello dominante, e come essa si configuri nella pratica pedagogica e didattica. Va tuttavia detto, per dovere di completezza analitica, che ci sono anche studiosi, come Trincherò (2014), che considerano la valutazione sotto altra ottica, ma anche su questo si tornerà in seguito. Ruolo importante, nella scuola declinata nel suo modello dominante in Italia, lo interpreta lo spazio, inteso come spazio d'apprendimento, di aule, di edifici scolastici: a loro spetta una importante occasione di favorire od ostacolare i processi di socializzazione ed educazione che si auspica possano avvenire all'interno della struttura scolastica. C'è chi sostiene sia fondamentale il ruolo dell'edificio scolastico per esprimere un "pensiero generalizzato sulla scuola e su come questa viene percepita e collocata nel discorso sociale, politico, culturale e pedagogico" (Weyland, 2020, pag. 297); c'è anche chi propone invece una riflessione molto interessante:

affrontiamo la domanda di senso: perché creare aule diverse o spazi alternativi, mettersi in movimento e uscire dall'aula? [...] la personalizzazione della didattica può essere un punto di partenza. Se usciamo dalla logica dei Bisogni educativi *speciali* (come stigma della diversità) ed entriamo in quella dei Bisogni educativi *multiplici* (come valorizzazione delle intelligenze multiple), allora lo spazio dell'aula tradizionale come luogo della riproduzione del sapere è coerente in maniera forte soprattutto con metodi, apprendimenti e strumenti riproduttivi. Se, invece, valorizziamo le altre due dimensioni degli apprendimenti che- oltre alla trasmissione- sono la scoperta e la costruzione, occorrono spazi di esplorazione e di cooperazione (Barca, Profumo, 2020, pag. 287)

Da queste due brevi ma profonde riflessioni, appare lampante quanto anche lo spazio sia decisivo circa la caratterizzazione del modello scolastico dominante in Italia e, si vedrà, anche in altri modelli scolastici non così diffusi.

Altra caratteristica del modello di scuola dominante in Italia è anche la sua tipizzazione della routine giornaliera: si parla della scansione oraria per segnare l'inizio e il termine delle fasi della giornata, delle lezioni che affrontano singole materie di studio valutate ciascuna per conto proprio (pur con qualche contaminazione). La routine scolastica è, grossomodo, abbastanza simile negli istituti scolastici che rientrano nel modello preso in analisi; per concludere, c'è anche chi scrive:

Vi sono ragioni che affondano le radici nella storia stessa dell'Italia unitaria, la cui classe dirigente a lungo ha ritenuto opportuno costruire un sistema d'istruzione fortemente centralizzato perché strumentale alla costruzione di un'identità nazionale altrimenti fragile (Contu, 2020, pag. 76-77)

Citazione, questa, utile a rimembrare e insistere sulla caratteristica centralità del sistema scolastico italiano, con il punto debole individuato da alcuni nella successiva mancanza di flessibilità derivata dalla centralità stessa. Punto a parte, che merita un approfondimento specifico, riguarda il personale scolastico: non si vuole affrontare il tema del personale ATA, ma quello del personale docente. In Italia, anche sulla base di specifiche leggi (per esempio la cosiddetta "Buona scuola", legge 107 del 2015) il personale scolastico deve affrontare percorsi di formazione precedenti l'ingresso nel mondo del lavoro di insegnamento e anche durante lo svolgimento dello stesso, come una formazione *in itinere*. L'accesso al lavoro, tuttavia, non si presenta nella maniera più rosea: è noto, infatti, lo stato di precarietà di molti docenti, come anche lo scarso riconoscimento economico che i docenti italiani si trovano a ricevere (punto, per altro, su cui si tornerà in seguito). Una buona analisi in questo senso viene condotta da Campione e De Anna (2020) che riportano come la differenza, per esempio, dell'Italia con gli altri paesi europei, in termini di riconoscimento per il lavoro, sia per lo meno impietosa. Ad esempio, si legge:

il minor riconoscimento economico per i docenti italiani neoassunti non è particolarmente significativo (*rispetto ai paesi europei, ndr*) mentre la differenza è molto consistente se si

considera lo stipendio massimo che un docente può raggiungere nell'arco della carriera (pag. 268)

L'analisi degli autori prosegue con tre considerazioni fondamentali che si ritiene sia opportuno riportare per intero:

la prima considerazione da fare è che la distanza dai colleghi europei è dovuta più che altro alla mancanza di percorsi di carriera, avendo l'Italia una progressione quasi esclusivamente per anzianità; la seconda è che questa progressione è anche molto più lenta; la terza è che la dirigenza scolastica rappresenta l'unica possibilità per un docente di far incrementare in modo significativo la propria retribuzione. Quest'ultimo aspetto ha delle conseguenze negative anche sul sistema, non solo sui singoli: ogni concorso per dirigenti scolastici, infatti, vede la partecipazione di un gran numero di docenti, con conseguenze anche sulla qualità della selezione. (pag. 270)

La carriera di un docente in Italia è, quindi, tutt'altro che facile o stabile, e come se non bastasse risulta anche poco retribuita, soprattutto se messa a confronto con il contesto europeo. La formazione richiesta, inoltre, è una formazione specialistica e complessa, della durata di anni. Non ci si vuole dilungare qui sulle funzioni o sulla burocrazia che riguarda il personale docente in Italia, si vuole invece porre l'attenzione sul fatto che questo modello dominante di scuola ha un personale docente con una certa formazione alle spalle (che varia anche in funzione del ciclo scolastico in cui si lavora) e con determinate prospettive di carriera davanti: queste caratteristiche influiscono sia sulla percezione che si ha degli insegnanti, sia sull'aspirazione che hanno le persone a intraprendere la carriera nel mondo della docenza. Tenere a mente questo aspetto è parte del livello strutturale di analisi del modello che si è detto essere dominante in Italia. Ci sono, tuttavia, altri due aspetti da affrontare per terminare la disamina su questo livello di analisi. Si tratta di aspetti di carattere legislativo, che riguardano la Legge sull'autonomia scolastica e la legge, accennata in precedenza, 107 del 2015, detta "Buona Scuola". Queste due leggi si ritiene siano molto importanti per comprendere soprattutto il percorso storico recente del modello scolastico preso in esame, visto che si tratta di leggi che sono state analizzate grandemente per l'importanza pratica e teorica che hanno esercitato e continuano a esercitare ancora oggi. Non si vuole dire che non ci siano altre leggi fondamentali nella storia della scuola italiana, anzi: quello che qui si sostiene è che

un'analisi sull'oggi della nostra scuola, per citare il titolo del presente lavoro, richiede anche di affrontare due punti così importanti come appunto sono state entrambe le leggi.

Per introdurre il discorso riguardante l'autonomia scolastica, si pensa sia utile partire dalle seguenti parole:

L'autonomia scolastica fu, insieme alla valutazione esterna delle scuole, uno dei due cardini della proposta politica e programmatica uscita dalla Conferenza nazionale sulla scuola del 1990, realizzata dall'allora ministro dell'Istruzione Sergio Mattarella. Entrerà per la prima volta nell'ordinamento con la legge 537/1993, sarà poi ripresa con la legge n.59 del 15 marzo 1997, all'art. 21, poi regolata dal d. p. r. n. 275 dell'8 marzo 1999, che sarà reintrodotta di peso, a sua volta, nella legge n. 107 del 15 luglio 2015 (la cosiddetta «Buona Scuola»). Da quasi trent'anni, dunque, l'autonomia degli istituti scolastici è un fantasma che aleggia, senza mai riuscire a prendere corpo pienamente. Le ragioni di questa evanescenza permanente si collocano su livelli diversi. Quello decisivo è la mancanza di una radicale riforma istituzionale, ordinamentale e curricolare della scuola. (Cominelli e Ribolzi, 2020, pag. 41)

Dal testo si evince un dato importante, rilevato anche da altri autori: l'autonomia scolastica non è mai entrata pienamente in vigore. Quest'aspetto è importante, perché restituisce un fattore che sembra caratterizzare tutto il sistema scolastico italiano, cioè la rigidità. È proprio quest'ultima, infatti, a rappresentare la difficoltà per le riforme di entrare in vigore, per cambiare le cose in maniera forte. La mancanza di flessibilità è, in effetti, caratteristica che appare tipica del modello di scuola italiano, gestito in maniera centralizzata e tendente a non ammettere, o comunque a considerare poco, le alternative. Lo stesso Bassanini, promotore principale della legge, scrive che

Non è facile trasformare un'amministrazione mastodontica e pesante come la nostra amministrazione dell'istruzione; non è facile costringerla a mutare radicalmente la propria missione. (2020, pag. 32)

Il paradosso, inoltre, è che il principio di autonomia scolastica è stato negli anni elogiato dai vari ministri dell'Istruzione, eppure non è né mai entrato pienamente in vigore né si sono fermate le "successioni di riforme e controriforme nei fatti centraliste" (Contu, 2020, pp. 70-71). Anche una riforma che aveva, quindi, l'obiettivo di rendere la scuola maggiormente flessibile e autonoma, è stata più volte bloccata e

relegata ai margini dell'agenda politica, almeno nei fatti. È quindi evidente che la situazione scolastica italiana sia elefantica, animata da una volontà politica di mantenere "le cose come stanno", il che rientra pienamente nello stereotipo del senso comune secondo cui in Italia le cose non cambiano mai. Si deve anche tenere in conto che

Diverse indagini internazionali hanno mostrato che i migliori risultati sul piano degli apprendimenti si conseguono laddove un elevato grado di autonomia delle scuole si sposa con una regolazione di sistema non estesa e invasiva ma intensa in alcuni (pochi) ambiti critici, ad esempio gli esami di fine ciclo (Benadusi, 2020, pag. 142)

Ne consegue che ci sia

Un'esigenza di flessibilità curricolare e metodologica che si pone anche a livello di istituto scolastico quando si deve coordinare l'offerta di istruzione con i bisogni della comunità territoriale. L'eccesso di standardizzazione presente nelle liste delle competenze e ancor più nella loro schematizzazione in forma input-output [...] è pericoloso, perché può rappresentare una gabbia per il docente e uno stampo troppo uniformante per lo studente (ibidem)

Anche il tema della valutazione, quindi, si trova a essere coinvolto in questo senso; una maggiore autonomia scolastica, o per lo meno una maggiore flessibilità di sistema, potrebbe essere una possibilità per aprire un più vasto dialogo tra questo modello dominante e altri modelli alternativi, che potrebbero portare avanti differenti visioni di come si fa, si intende, si parla e si pensa riguardo la scuola.

Si diceva in precedenza, comunque, che un'altra legge importante nella storia recente è quella della "Buona Scuola", ovvero la legge 107/15, che è necessariamente intrecciata con la legge sull'autonomia scolastica. Anzitutto una critica che viene mossa alla legge è quella di essere stata luogo di dibattito aperto anche a chi non faceva parte del mondo della scuola (Leoni e Marinelli, 2020)¹. Dopo

¹ Critica, questa, che è stata formulata, relativamente ai processi decisionali in generale, e quindi non solo per quel che riguarda la legge 107/15, anche dai firmatari del Manifesto per la nuova Scuola, i quali scrivono:

Poiché la scuola pubblica ha come finalità l'istruzione e la formazione umana e culturale delle persone in crescita, i decisori politici, prima di ipotizzare qualunque "riforma", dovrebbero

la critica, tuttavia, gli autori passano a evidenziare i meriti che la riforma ha: infatti, detto che la legge 107/15 mirava a “ridare fiato all’autonomia scolastica” (ibidem, pag. 163), si legge anche che il grande merito della legge sull’autonomia è quello di aver compreso la necessità profonda di mettere al primo posto i destinatari finali scolastici, ovvero gli studenti, per poter realizzare la suddetta autonomia. Questo merito viene accolto dalla legge 107, dato che

La scuola può gestire l’organico in piena autonomia e, soprattutto, per la prima volta una parte di questo organico può essere utilizzato in modo funzionale per progettare e per rispondere a quelle esigenze organizzative che sono fondamentali per gli istituti scolastici (ibidem, pag. 167)

Inoltre non mancano nemmeno le risorse per la scuola, giacché vengono stanziati, sempre secondo la legge, “3 miliardi annui e a regime” (ibidem), ovvero finché diversi interventi non modificheranno lo *status quo*. Anche la citata flessibilità viene presa in considerazione: se da una parte si evidenzia la necessità di “curricoli specifici”(ibidem, pag. 165), dall’altra parte la flessibilità è essenziale, in quanto

Capacità di adeguare, adattare, modificare, ripensare, rileggere discipline, contenuti e conoscenze, percorsi didattici e approcci metodologici, tempi e orari, luoghi e spazi per cercare soluzioni diverse per bambini, alunni e studenti differenti, per contesti territoriali unici. (ibidem)

Tuttavia, Leoni e Marinelli sottolineano che c’è una differenza tra quanto la legge 107 auspica e quanto è stata in grado di applicare concretamente, oltre al fatto che evidenziano anche i difetti della suddetta legge. Per esempio vengono criticate le modalità di assunzione dei docenti, dato che le tre fasi di assunzioni articolate su tre fasi e la mobilità dei docenti “annuale invece che triennale” (ibidem, pag. 169), hanno da un lato creato disomogeneità delle risorse umane disponibili per le scuole, dall’altro hanno impedito alle scuole di offrire ai loro destinatari una continuità didattica. Pertanto, nonostante qualche buona intenzione che aveva la legge 107,

interloquire con gli esperti della trasmissione culturale e quelli dell’età evolutiva – insegnanti, psicoanalisti, intellettuali, educatori.

come per esempio la già citata formazione del personale docente, essa è comunque una legge che

Avrebbe avuto bisogno di un po' di coraggio per realizzare davvero ciò che si proponeva. E, poi, è mancata la coerenza nelle azioni dell'Amministrazione, che spesso ha continuato ad agire come se non fosse cambiato nulla e la legge non esistesse. (ibidem, pag. 175)

In conclusione, si ritiene di poter dire che a livello definito strutturale, il modello scolastico dominante in Italia sia spesso e volentieri animato da buone intenzioni, conscio delle necessità dei suoi destinatari e contenente al suo interno spunti molto interessanti. Tuttavia, è anche un sistema che appare in qualche misura molto rigido, mancante di flessibilità e in ogni caso fortemente dipendente da un impianto burocratico statale che fatica ad adattarsi, nella pratica, alle molteplici esigenze che gli si presentano davanti. Il modello si presenta molto vario al suo interno in termini di offerta "contenutistica", ma molto spesso si pensa di poter affermare che svariate caratteristiche siano riscontrabili nella maggior parte degli istituti scolastici che in esso si riconoscono. Non sorprende, pertanto, che diverse personalità abbiano criticato questa mancanza di varietà profonda, riflessione che si accompagna al riconoscere a tale modello i meriti che a esso appartengono.

1.2- Livello sociolinguistico

Il secondo livello di analisi che permette di costruire la definizione del modello scolastico dominante in Italia lo si è chiamato "sociolinguistico". Questo perché le parole sono importanti, costruiscono la realtà che circonda le persone e anche la percezione che si ha della stessa. Tutto il sistema scolastico, ovviamente, non solo il modello che si è preso in esame, risente di questo processo. Tuttavia, quello che qui si vuole analizzare è da un lato la percezione che in Italia si ha della scuola, e dall'altro qual è il discorso pubblico, il linguaggio usato, quando si parla di essa. La sociolinguistica è la scienza sociale che si occupa di studiare la lingua e i suoi risvolti proprio in un'ottica sia linguistica che sociologica, coniugando le due cose. L'aspetto della parola e dei suoi risvolti pratici è tutt'altro che secondario se si vuole condurre un'analisi completa relativa al modello scolastico dominante. In questo senso, si

ritiene siano calzanti le parole di Berruto e Berretta (1977), che spiegano il perché è importante vedere la lingua inserita nel contesto sociale:

il vedere la lingua calata nelle concrete esigenze comunicative della società ha delle importanti conseguenze [...]: la prima, è che ciò che balza immediatamente in piena luce appena consideriamo la lingua *nella* società è la diversità linguistica, la varietà della lingua, cosicché la diversità linguistica diviene il primo fatto sostanziale di pertinenza della sociolinguistica; la seconda, è che si è obbligati a vedere nella lingua non solo uno strumento di comunicazione e di espressione, ma anche uno strumento d'azione: ne deriva l'importanza del considerare la lingua un modo d'*agire*; (pp. 24-25)

Già da questa considerazione risulta evidente come il parlare abbia implicazioni anche pratiche. L'attenzione mostrata dagli autori relativamente a questo aspetto appare assai calzante con l'analisi del presente lavoro. Infatti, pur non essendo esso un lavoro di sociolinguistica, si propone di tessere un filo conduttore che riguarda proprio la lingua, la comunicazione e le parole che vengono utilizzate oggi per parlare e scrivere di scuola. Anche autori visti in precedenza (come Benadusi, che si focalizza su alcune parole chiave) hanno posto l'attenzione su quest'aspetto. Inoltre, le parole sono anche importanti per la costruzione di frame, concetto analizzato nell'introduzione del presente lavoro. E, infine, il motivo per cui si ritiene sia importante approfondire questo punto in un'ottica più generale, è l'importanza educativa delle parole: si vedrà più avanti con Don Milani quanto anche figure pedagogiche si siano interessate di tale argomento, ma si vuole proporre un passo, sempre di Berruto e Berretta, che spiega bene quanto sia importante, in termini di emancipazione, padroneggiare correttamente la lingua e potersi servire di essa:

ciò che invece non è affatto politicamente neutro è l'uso che della lingua si fa: la lingua può essere usata (e di solito viene usata) in modo socialmente discriminante e conservatore. Le classi culturalmente e socialmente egemoni in una società tendono sempre ad usare della lingua nazionale come di uno strumento di controllo sociale. La lingua è evidentemente uno strumento assai efficace per questo, giacché oltre ad essere così centrale in tutte le attività di una comunità sociale, è anche facilmente e, diremmo, inavvertitamente, usabile come veicolo dell'ideologia delle classi culturalmente e socio-economicamente egemoni.[...] chi padroneggia meglio la varietà di lingua che è diventata lingua propria della classe al potere è molto avvantaggiato nei confronti di chi tale varietà male padroneggia; e si serve di tale superiorità per confermare la supremazia ideologica e culturale della lingua nazionale. (ibidem, pag. 99)

In un'ottica di pedagogia come attività di emancipazione, è chiaro che insistere sulla possibilità che tutti abbiano accesso alla formazione linguistica sia un fattore imprescindibile per la corretta educazione delle persone e, di fatto, è un auspicio che ricalca quanto augurato da Rodari nella sua Grammatica della fantasia (1973). Qui, tuttavia, si vuole analizzare il modello scolastico dominante in maniera più specifica. Ecco dunque che chi ha condotto una buona analisi della percezione sociale e dell'immagine che spesso si ha della scuola è Floris (2018). Anzitutto si riporta di seguito una citazione che rientra pienamente nel livello di analisi sociolinguistico per quel che riguarda l'attenzione alle parole e all'emancipazione che si può verificare quando le persone possiedono un vocabolario adeguato. Si legge, infatti:

Se non trovi le parole, e sei interrogato, prendi quattro. Se non trovi le parole, e sei al potere, puoi semplicemente abolirle. Questo a me fa paura.[...]mi fa paura piuttosto l'uso povero delle parole, la semplificazione estrema del linguaggio, che corrisponde a una semplificazione estrema dei concetti. (pag. 15)

Floris passa poi ad analizzare due grandi ordini di problemi: da un lato quelli più strutturali (a riprova di quanto struttura e percezione siano intrecciate tra loro e non nettamente distinguibili) e altri di ordine più simbolico o percettivo, come appunto la percezione sociale dei docenti. Per esempio, l'autore si sofferma nel riportare la complessità della situazione lavorativa dei docenti in termini di stabilità di carriera. Confrontando le differenze tra Germania e Italia, dal punto di vista dell'assunzione del personale docente, Floris scrive che, al contrario del paese tedesco, in Italia

Si «ottiene la cattedra» per concorso pubblico (oceanico e difficilissimo) e così si entra «in graduatoria», dopodiché, a seconda della tua posizione (quindi anche di quanto sei stato bravo al concorso, attenzione: anche) aspetti che si liberi il posto che ti porterà all'assunzione. Possono volerci mesi, o anni; puoi essere costretto a cambiare città, a cambiare vita... insomma, se la scuola invecchia non è perché i giovani non vogliono fare i professori. Ma perché diventano anziani nel tentativo. (ibidem, pp. 35-36)

Dal punto di vista più simbolico, invece, Floris scrive, giustamente, che la stessa situazione in cui si trovano quotidianamente gli insegnanti nelle aule è una situazione che li mette davanti a un pubblico estremamente complicato. Il pubblico che assiste alle lezioni, che in quel momento sta usufruendo di un servizio, può essere molto

difficile da gestire e accontentare, come sa bene chiunque abbia lavorato a scuola. Il pubblico, talvolta, è molto più che complicato, è aggressivo: nel volume si ricordano svariati casi di aggressioni ai danni di docenti intenti a svolgere la loro professione. Con questo non si vuole certo sostenere che il modello di scuola preso in esame sia colpevole di tali avversità ai danni dei suoi dipendenti, ma è certamente utile ricordarle per comprendere meglio il contesto di percezione in cui sia la scuola che i suoi abitanti si trovano a operare. In effetti, dall'analisi che Floris conduce si può evincere che in generale la percezione degli insegnanti e della scuola, nel senso comune, non sia delle migliori: si parla per esempio dello scarso valore che la comunità italiana attribuisce alla scuola (si vedranno anche gli investimenti attuati nei confronti della scuola in questo lavoro), o lo scarso riconoscimento che si dà al lavoro stesso dell'insegnamento, che viene generalmente ritenuto, secondo l'autore, un mestiere che richiede tutto sommato poco tempo e fatica. La realtà, ovviamente, è più complessa, dato che il valore della scuola per una comunità è fondamentale e gli insegnanti dedicano moltissimo tempo alla propria formazione sia prima che durante il lavoro. Un passo interessante, in tal senso, è il seguente:

I professori vivono la straordinarietà dello spazio-tempo scolastico senza poter condividere questa fortuna. Loro sanno di essere protagonisti della fase più unica ed eccezionale della nostra vita, ma sanno anche che noi lo capiremo molto tardi e forse mai. Chi capisce dimenticherà, o rimuoverà, o ricorderà male. E l'importanza della dimensione in cui loro operano non verrà, quindi, mai riconosciuta davvero.

Sono i classici supereroi, insomma. Vivono in incognito la missione più fondamentale e più rischiosa, mascherati da persone qualsiasi. E se sono bravi non staccano mai.

Ma al contrario dell'Uomo Ragno, che scopriva come a grandi poteri corrispondano grandi responsabilità, i prof scoprono che a grandi responsabilità corrispondono pochissimi, e mal retribuiti, poteri. Il merito di niente, e la colpa di tutto. (ibidem, pag. 51)

Floris fotografa bene una contraddizione che viene vissuta dalla scuola in Italia: se da una parte le si chiede molto, spesso anche al di là di ciò che sarebbe il suo dovere, dall'altra parte la si mette poco in grado di soddisfare tali richieste. Questo è evidentemente un problema, perché per far funzionare correttamente un sistema, gli si dovrebbero garantire delle condizioni di lavoro consone al suo dovere. Ecco quindi che si è esplicitato il livello di analisi sociolinguistico: il discorso pubblico sulla scuola è caratterizzato da uno scarso riconoscimento sociale del lavoro di insegnamento, e

anche da un linguaggio che tende a usare termini quantomeno ambigui: Benadusi (2020), per esempio, scrive del termine “competenza” che

È da tempo sulla cresta dell'onda nel linguaggio comune, nessuno può negare né la sua centralità né la sua ambivalenza. Oggi costituisce un referenziale simbolico positivo per le retoriche meritocratiche e nello stesso tempo negativo per le retoriche populiste. Inoltre, la pressione che il linguaggio comune esercita sui linguaggi specialistici (e viceversa) ha contribuito non poco al suo crescente dilagare dapprima nelle discipline aziendali e lavoristiche, poi nella linguistica, infine nelle scienze dell'educazione. E di qui sono scaturite delle ricadute, di intensità più o meno elevata, sulle politiche e le pratiche educative in diversi paesi.(pag. 133)

Ecco che, dunque, il livello di analisi sociolinguistico permette di comprendere anche l'aspetto di percezione di realtà, di analizzare e capire meglio il senso comune che guarda e interagisce con questo modello di scuola.

Per concludere questa analisi, dunque, si può dire senz'altro che il modello di scuola dominante oggi in Italia abbia dei meriti, anche solo per la differenziazione di programmi curricolari che offre ai suoi destinatari. Tuttavia, è anche un modello che presenta alcune criticità, su tutte, forse, la mancanza di flessibilità relativamente sia all'adozione di modalità differenti di erogazione della didattica, sia al sistema burocratico che governa la progettazione e la gestione della scuola: appare evidente, infatti, che forse il grande punto debole della scuola italiana, declinata nel suo modello dominante, è la rigidità. Dalle assunzioni dei docenti, alla loro stabilizzazione lavorativa, dai dispositivi didattici adottati (su tutti la classica lezione frontale) e la spinta sistematica per una valutazione che alcuni ritengono troppo stringente o comunque poco in grado di cogliere le varie sfumature, si percepisce un generale immobilismo del sistema scolastico italiano declinato nel suo modello dominante. E se c'è un'occasione che potrebbe essere una possibilità di discutere questo modello, di farlo dialogare con altri modelli al fine di pensare una costruzione di un sistema scolastico, nel suo insieme, differente, quest'occasione potrebbe essere proprio la pandemia recente che si sta tutt'ora attraversando. Va considerato, infatti, quanto scrivono Luperini e Puccetti (2020): se da un lato è vero che il sistema scolastico italiano era in difficoltà anche prima della pandemia, dall'altro lato è vero che questa stessa pandemia

ha consentito anche di osservare con più chiarezza alcuni limiti già presenti nei sistemi di istruzione e potrebbe dunque costituire il fattore decisivo per una trasformazione. Per trovare risposte appropriate saranno necessari: l'ascolto di tutti i protagonisti, una corretta definizione delle priorità, adeguate risorse, logiche di collaborazione e partenariato, un buon uso dell'intelligenza umana innovativa e della solidarietà internazionale. (ibidem, pp. 99-100)

Per completezza di analisi, in ogni caso è necessario ponderare e riflettere circa come questo modello scolastico si sia comportato, abbia cioè reagito, durante la pandemia. Ci si deve chiedere, dunque, quali siano state le principali problematiche emerse con forza durante la pandemia e quali siano state le reazioni, le buone pratiche, messe in atto. Tutto questo lo si vedrà nel prossimo capitolo.

Capitolo 2: Il modello scolastico e la pandemia.

Tra la fine di febbraio e l'inizio di marzo 2020 la pandemia di Sars-COV-2 è esplosa in tutto il mondo, Europa compresa. Le ripercussioni si sono espanse in tutti i campi della vita sociale, dalle istituzioni più importanti fino ai singoli cittadini. L'incertezza sul come affrontare tale minaccia è rimasta alta per molto tempo e, si potrebbe azzardare, lo è ancora. Soprattutto inizialmente, con le immagini del "mondo in silenzio", sembrava quasi di assistere a uno spettacolo di un film catastrofico. La pandemia, tuttavia, non era, e purtroppo non è, un film. Milioni di morti nel mondo, economia in ginocchio, corsa contro il tempo per trovare mezzi per contrastarla, nei contesti più poveri del mondo si è potuto anche assistere a lotte per la sopravvivenza. La pandemia ha portato il caos in tutti i modelli di vita oggi conosciuti. Anche la scuola, ovviamente, è stata investita in pieno da tale evento, e questo in tutti i paesi del mondo. In Italia, la scuola ha pagato, e a oggi in parte continua a pagare, un prezzo molto elevato a causa della pandemia.

Le cronache riferite all'ambiente scolastico hanno riportato dapprima titoli che raccontavano la chiusura della scuola; se inizialmente la chiusura sembrava una chiusura localizzata in alcune aree come riportava Open in data 23 febbraio 2020 (e tra l'altro una chiusura relativamente breve, visto che la riapertura era prevista per il 29 febbraio successivo):

Ufficiale: dopo Lombardia, Veneto, Trentino e Piemonte, scuole chiuse anche in tutta l'Emilia-Romagna (Open, 23 febbraio 2020)

In seguito l'idea di chiudere le scuole si è fatta più incisiva, tanto che la chiusura stessa è stata prorogata. Si vedano i titoli:

Coronavirus, Conte: "Scuole chiuse fino al 3 aprile, campionato sospeso" (Repubblica, 9 marzo 2020)

Cala il contagio, ma il comitato scientifico scrive la parola fine. Locatelli: "L'anno scolastico non deve ripartire" (Oggi Scuola, 24 aprile 2020)

Ricomincia la scuola, non tutta (Il Post, 13 settembre 2020)

Poco dopo la chiusura delle scuole, i giornali hanno cominciato a narrare di fenomeni come DAD (Didattica A Distanza) o *digital divide*, per la cui riprova si rimanda ai seguenti titoli:

La crisi produce una didattica a distanza <<di massa>>. (Il Sole 24 ORE, 16 marzo 2020)

Torna la didattica a distanza, ma il digital divide taglia fuori 300 mila studenti: <<Rischio crisi educativa>> (Open, 3 novembre 2020)

L'argomento "scuola", intrecciato con quello della pandemia, ha quindi sollevato molte voci e infiammato il dibattito pubblico attorno a tale tema. Il modello di scuola dominante in Italia, visto nel capitolo precedente, si è trovato in grande difficoltà, per una serie di problematiche che più di altre sono saltate agli onori della cronaca: si parla delle già citate DAD e *digital divide*, delle problematiche relative alle risorse di cui la scuola italiana può effettivamente disporre, dell'edilizia scolastica, dell'abbandono scolastico. Sono problematiche che, si ritiene, sia fondamentale affrontare per comprendere come, in generale, il modello di scuola dominante abbia reagito effettivamente alla pandemia. Bisogna tenere a mente, tuttavia, un concetto molto importante per affrontare l'analisi di tali criticità: esse, più che essere problematiche totalmente "nuove", sono anzitutto problematiche che esistono da prima della pandemia. Le suddette problematiche verranno analizzate una a una, tenendo sempre a mente quanto detto. In effetti, potrebbe essere poco lungimirante dire che è stata la pandemia a crearle. Quello che ha fatto la pandemia, in maniera molto forte, è stato riportare al centro del dibattito pubblico un ente di progettazione e di cultura come la scuola.

Si deve poi aggiungere che la scuola, come viene intesa in Italia, è un ente chiuso tra due fondamentali fuochi: da una parte si pretende moltissimo, dall'altro si tagliano le sue risorse da anni, con conseguenti e prevedibili difficoltà. Tesi, questa, sostenuta anche da Lucisano (2020), che proprio per quel che riguarda la relazione tra scuola e pandemia, scrive:

Tra gli effetti apprezzabili del COVID c'è stata la conversione della classe politica, della classe imprenditoriale e delle famiglie a ritenere la scuola una cosa imprescindibile. [...]Un coro che suonerebbe come il definitivo riconoscimento di quanto per anni è stato disatteso. La sola nota stonata è che i coreuti, in linea di massima, hanno tutti disatteso a queste dichiarazioni

quando hanno avuto la possibilità di fare qualcosa per la scuola. [...]Le scuole hanno quasi sempre avviato le attività senza un organico adeguato, ma sembra che solo il Covid abbia evidenziato che all'inizio dell'anno e per qualche mese non ci siano insegnanti per tutte le cattedre previste. [...]Ma per un Paese è un errore affidare il proprio presente e dunque il proprio futuro alla sola generosità eroica degli individui senza fornirli della preparazione e dei mezzi per svolgere al meglio il loro compito. (pp. 7-8)

Si analizzano, quindi, di seguito le principali problematiche del sistema scuola, in Italia, emerse con forza durante la pandemia.

2.1-Digital divide, DAD e civiltà digitale.

Una delle problematiche di cui si è parlato maggiormente, da quando la popolazione studentesca è costretta a seguire le lezioni, o per lo meno parte di esse, da casa con la metodologia della DAD (Didattica A Distanza), è sicuramente il *digital divide*. Il termine è definito (Selva, 2020):

digital divide è, in primo luogo, una metafora: coglie una linea di frattura tra chi sta dentro e chi sta fuori dalla società digitale, e quindi tra inclusione ed esclusione, tra uguaglianza e vari aspetti delle disuguaglianze e delle segregazioni. (pag. 466)

In altre parole, si può dire che questo termine definisce e include le disuguaglianze sia per quel che riguarda l'accesso alle risorse digitali, sia per quel che riguarda lo sviluppo della cultura e delle competenze digitali. È quindi importante capire che un paese che "soffre" di *digital divide*, sarà un paese che si troverà facilmente disomogeneo rispetto a questi punti, che divide tra chi è privilegiato e chi non lo è; non solo: in un mondo sempre più digitalizzato, sempre più connesso, dove senza internet e competenze per usarlo al meglio si è in qualche modo tagliati fuori, una forte presenza di *digital divide* rischia seriamente di escludere le future generazioni dai mezzi di comunicazione di massa più diffusi, dalle fonti di informazioni online e, in generale, dalla conoscenza che si trova in rete. Già da tempo l'Italia paga lo scotto del *digital divide*, ma è durante l'ultimo biennio che è tornato al centro del dibattito; a titolo d'esempio, si vedano gli articoli di sotto riportati in ordine cronologico:

Italia indietro su indice di digitalizzazione e digital divide (Tecnica della scuola, 10 luglio 2019)

Se la didattica a distanza è stato un mezzo che, prima della pandemia, tutto sommato non era molto diffuso, esso si è trovato, in brevissimo tempo, a divenire lo strumento principe per garantire il diritto allo studio. Un'analisi molto valida di questo strumento viene scritta da Bazzoli, Barberis, Carbone e Dagnes (2021). Lo studio si concentra nell'evidenziare quali siano state le problematiche fondamentali riscontrate proprio nello strumento DAD, focalizzandosi su quanto il substrato sociale su cui si è dovuto appoggiare fosse fortemente ineguale. Ci si riferisce, cioè, alle forti diseguaglianze sociali, economiche e anche territoriali relative ai mezzi per utilizzare correttamente la DAD o comunque poterne usufruire al meglio. Non solo: nel rapporto viene spiegato chiaramente anche come la pandemia abbia prodotto uno "shock" che rischia fortemente di aumentare le difficoltà di chi è vicino alla cosiddetta "povertà educativa". Inoltre, uno dei problemi più importanti evidenziati è l'assenza di un "quadro di riferimento condiviso" per gli insegnanti, che si sono trovati, quindi, a lavorare con poche indicazioni a livello macro. Questo ha spiegato le varie frammentazioni in termini di modalità di erogazione della didattica. In tal senso, le problematiche che qui si vuole evidenziare grazie al lavoro compiuto dagli studiosi sono di due fondamentali tipologie: da un lato c'è l'assenza di un terreno sociale uniforme, che ha sicuramente ampliato le problematiche che si sono viste durante la pandemia, dall'altro c'è una mancanza delle istituzioni, almeno per la popolazione presa in esame, nella misura di fornire strumenti adeguati o minimi, come appunto può essere un quadro di riferimento per muoversi correttamente. Si cita un passo importante in conclusione di tale analisi:

I risultati di questo lavoro riconfermano, da un lato, la necessità di una strategia di governo e ricomposizione delle fratture territoriali presenti nel Paese e, dall'altro, l'opportunità di costruire un quadro di riferimento condiviso dagli istituti che possa fungere da traccia nell'assunzione delle scelte operative. (pag.53)

Una volta in più si torna sull'importanza di decisioni a livello sistemico, e quindi politico, che riguardino la scuola e che le permettano di svolgere la funzione che le è richiesta; si aggiunge però la speranza di imparare qualcosa da un'esperienza di questa portata, a cominciare dal proporre nuove linee guida di fondamentale importanza. Si vuole qui ribadire, tuttavia, che le problematiche del *digital divide*

riflettono una cultura digitale che è insufficiente e che non è nemmeno omogenea. Il modello dominante di scuola, pertanto, ha dovuto affrontare un ostacolo che ha evidenziato forti lacune in questo senso. Dato che la scuola ha dovuto, inevitabilmente, appoggiarsi su un terreno disomogeneo in termini di digitalizzazione, in qualche modo si vuole “scagionare” il modello dominante di scuola da eventuali “colpe” che potrebbero essergli attribuite: la scuola risponde alle scelte progettuali che su di essa vengono fatte. Anche per questo motivo è ingenuo pensare che il *digital divide* sia un problema recente: è un problema che l’Italia affronta, si è visto, da anni e che, se non si intende risolverlo in maniera decisiva, sarà persistente anche negli anni a venire, fino a divenire un vero e proprio impedimento all’accesso di tutte le forme moderne di civiltà digitale. Non si tratta, pertanto, solo e unicamente di fare educazione digitale nelle scuole, si tratta di mettere tutti nella condizione di accedere al mondo di internet, di costruire tale rete e di essere coinvolti nel suo mantenimento. Investimenti di questo tipo dovrebbero rifarsi appunto alle istituzioni governative: si ritiene che sia dovere dei governi costruire anzitutto una diversa impalcatura, che non distingua più tra in/out- group, ma che includa tutti con l’accesso alla rete internet, con ripetitori, fibra ottica, banda larga, ma anche *device* singolarmente distribuiti.

Per quanto non sia possibile sostenere che la DAD possa di per sé sostituire totalmente la scuola in presenza, non c’è nemmeno dubbio che il mondo si stia digitalizzando e spostando anche online: non avrebbe senso negare una delle due cose. È quindi importante riuscire, come società, a portare avanti i due discorsi educativi (la presenza umana, fisica, e la cultura digitale) di pari passo, adottando un’ottica linguistica di “et-et” invece di “aut-aut”. Ci si dovrebbe prefiggere quindi il compito di conciliare le esigenze di “umanità”, di “contatto umano” nei processi di formazione con lo sviluppo di tecnologie che hanno dei vantaggi, ma che senza la consapevolezza, e la voglia, di essere ancora umani rischiano di divenire dei media poco fruttuosi. La problematica emersa di pari passo alla questione della DAD e del *digital divide*, è quella della distanza forzata nei processi di apprendimento. Ci si riferisce, cioè, al fatto che le studentesse e gli studenti di ogni ordine e grado sono stati costretti all’allontanamento forzato a causa della diffusione della pandemia. Il ragionamento non va tanto, o non solo, alla questione della DAD in sé, quanto più alla scuola intesa come luogo fatto di relazioni tra pari e non pari. È a scuola che la maggior parte delle persone nei primi anni di vita incontra gli amici più cari, e sempre

li si viene a contatto, in maniera sistematica, con il mondo esterno per la prima volta. Ecco perché è importante considerare l'istituzione scolastica non solo come un luogo fisico o solo come una fabbrica di conoscenze: essa è anche, forse soprattutto, un luogo di relazioni, un luogo in cui si creano anche le basi per la convivenza democratica (Bruzzone, Triani, Dallari, Bottero, Farné, Tarozzi, 2021). Ci si vuole tuttavia soffermare su un punto, prima di procedere. La dicitura che è andata per la maggiore per indicare la situazione della scuola in pandemia è quella della "scuola chiusa": si ritiene, tuttavia, sia una perifrasi molto semplificatoria, dato che manca di considerare lo sforzo lavorativo portato avanti dalla classe degli insegnanti e di tutto il personale scolastico e perché, in seconda battuta, tende a riflettere un pensiero che vede la scuola solo come luogo fisico. Pertanto si suggerisce che, forse, sarebbe stato meglio, da parte dei media, usare la terminologia, più precisa, di "edifici scolastici chiusi". Con tale ragionamento non si vuole assolutamente negare che anche l'apprendimento, soprattutto per i più piccoli, abbia risentito di tali costrizioni al distanziamento dagli altri, ma ciò è avvenuto proprio perché si apprende in relazione, non tramite enciclopedismi. Questi ragionamenti non hanno tardato a entrare nel dibattito pubblico proprio con la pandemia: essa ha fatto venire a contatto, la società con tanti suoi bisogni che magari aveva dimenticato. Se prima si guardava poco a fattori come il benessere psicologico, quasi fosse una cosa distante dalla maggior parte della popolazione, nei mesi più duri di lockdown ci si è resi conto di quanto invece per stare bene sia necessario un mosaico di pezzi di benessere, un benessere, insomma, che sia multi-sfaccettato. Per avere un confronto scientifico di quanto qui si scrive, viene in aiuto un rapporto pubblicato all'inizio del 2021 da Save the Children in collaborazione con IPSOS (2021). Dato interessante che emerge è che il 74% degli studenti intervistati dichiara di aver vissuto con "moderata o molta preoccupazione" i casi di covid nella propria classe, indice del fatto che la malattia non ha colpito "solo" la persona singola (e nei casi più sfortunati anche le persone a lei vicine) ma anche le persone che con lei vivono quasi quotidianamente una buona parte dell'anno, appunto i compagni di classe; si aggiunge poi il dato che spiega come, in seguito all'espansione della pandemia, sono più dell'80% degli intervistati a dire che hanno visto i propri amici meno spesso di persona, rispetto a prima della pandemia. E a riprova di quanto la relazione sia importante anche nei processi di apprendimento, e quindi non solo da un punto di vista umano, alla domanda "Per quale/i motivi principalmente non partecipi sempre alle lezioni online?" le due

risposte più fornite sono rispettivamente “Problemi di connessione internet” e, al secondo posto, “Faccio fatica a concentrarmi/seguire le lezioni online.” Queste risposte ribadiscono i problemi di connessione che l’Italia ha, come già si è visto. E per quanto sia maggiore la percentuale di persone che ha avuto una esperienza positiva con la DAD rispetto a chi ne ha avuto esperienza negativa (62% contro 38%), non c’è dubbio sul fatto che la percentuale di chi ha avuto problemi sia tutt’altro che irrilevante. Si tenga anche conto del fatto che i tre aggettivi più usati dagli intervistati sono “stanco”, “incerto”, “preoccupato”. Da queste istanze sarebbe forse il caso di ripartire per condurre una operazione a cuore aperto sulla scuola, un’opera di ripensamento del tutto. La pandemia, d’altra parte, può essere un’occasione per porsi nuove domande e cercare nuove risposte.

In conclusione di questa breve riflessione, il modello dominante di scuola si è trovato in poco tempo a scontrarsi con la facilità con cui è possibile interrompere le relazioni. Si può imputare a questo modello di non aver dato abbastanza importanza alle relazioni? No, decisamente no. E, in realtà, non si può nemmeno imputargli di essere partecipe alla sospensione di tali relazioni. Perché il modello scolastico vigente a livello sistemico, oggi, come tutti i modelli che eventualmente ci saranno in futuro o ci sono stati in passato, è rispondente alle scelte politiche che su di esso vengono fatte. La scuola, almeno dal punto di vista dell’infrastruttura digitale, ha reagito come meglio poteva, e i problemi, si è visto, da questo punto di vista esulano dalla sua opera e riguardano un sistema che si trova più in alto di lei.

2.2- Le risorse.

Il 7 ottobre del 2021, il giornale Il Sole 24Ore pubblicava un articolo intitolato:

Recovery, Bianchi: entro novembre bandi scuola per 5 miliardi (Il Sole 24Ore, 7 ottobre 2021)

Questo articolo è molto importante per introdurre una questione che spesso e volentieri è stata sollevata quando si è parlato, e si parla ancora, di scuola: quella delle risorse. Per la presente analisi è interessante partire, in qualche misura, dalla fine di questo percorso, appunto analizzando prima la storia più recente. Nell’articolo citato, vengono spiegate nel dettaglio quali sono le iniziative che il governo italiano

ha deciso di adottare per tendere una mano al sistema scolastico italiano dopo il difficilissimo periodo della pandemia. In pratica, si delinea il piano degli investimenti, dicendo che il PNRR (il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) si concentrerà anche sulla scuola. Tanto è vero che verranno riservati ben 6 miliardi di finanziamenti in progetti, ma non solo: viene anche scritto che “il 40% delle misure a bando saranno riservate a donne ricercatrici” con l'intento di combattere un altro grosso problema che affligge l'Italia e che va ben oltre la scuola quale è la disparità di genere. Inoltre, sempre stando all'articolo, viene spiegato che saranno stanziati ben 13 miliardi per gli ambienti scolastici e 5,4 miliardi per i contenuti della didattica. Vengono poi coinvolti tutti i cicli scolastici, di fatto, e oltre a sei riforme da adottare entro il 2022, all'orizzonte si scorgono altri 17 miliardi ripartiti tra infrastrutture fisiche e digitali. Tutte queste notizie sono senz'altro ottima cosa, nel senso che la scuola è finalmente tornata protagonista di investimenti importanti. Ci sono tuttavia dei punti da sollevare: anzitutto, c'è da sperare che queste parole si tramutino anche in azioni. Per quanto sia fondamentale e desiderabile che il discorso pubblico si ricordi di quanto investire sulla scuola e sulla formazione sia un segno evidente di un paese democratico che ha a cuore i diritti, è altrettanto auspicabile che le riforme vengano attuate e che gli investimenti vengano effettivamente realizzati. Di conseguenza, pur non dimenticando affatto l'importanza delle parole che vengono usate e dei discorsi che vengono pronunciati, c'è veramente da auspicare che le azioni vengano compiute. Un secondo punto che viene a sollevarsi riguarda invece un discorso più “storico”: cosa ci è voluto perché in Italia la scuola vedesse investimenti di tale portata? È importante chiederselo, perché forse, a ben vedere, in un tempo nemmeno troppo lontano non è stato così. In passato il paese ha visto molte proteste per i vari tagli all'istruzione, sia da parte della popolazione studentesca che da parte del corpo docente. Per esempio, nel 2018, il Corriere della Sera pubblicava un articolo relativo ai tagli all'istruzione, e ad altri ambiti, che il governo aveva deciso di attuare. Il passo che interessa particolarmente è questo:

Altro capitolo molto pesante nel bilancio pubblico è quello assorbito dall'istruzione scolastica. Che si riduce, a legislazione vigente, di 4 miliardi nel triennio, cioè di circa il 10%. Si passa da 48,3 a 44,4 miliardi nel giro di tre anni, con una riduzione delle risorse sia per l'istruzione primaria (da 29,4 a 27,1 miliardi di euro) che per quella secondaria (da 15,3 a 14,1 miliardi). A determinare la flessione contribuisce in modo decisivo la riduzione dei fondi per gli insegnanti

di sostegno, un miliardo nel ciclo primario, 300 milioni in quello secondario. In compenso si spenderà qualcosa in più per l'Istruzione universitaria (da 8,3 a 8,5 miliardi tra il '19 e il '21).

Ovviamente un taglio di 4 miliardi di euro risulta piuttosto importante, e salta anche all'occhio il taglio alle risorse per gli insegnanti di sostegno, visto che se un paese taglia le risorse per quel tipo di professione potrebbe correre il rischio di costruire una scuola che non mira all'inclusione, ma all'esclusione. Appena un anno dopo, Il Sole 24Ore ritornava sul tema con un altro articolo, intitolato:

Scuola: altro che 3 miliardi in più, la Nadeff taglia la spesa. (Il Sole 24Ore, 3 ottobre 2019)

Tale articolo spiegava che nel documento Nadeff (Nota di aggiornamento al Def, il documento di economia e finanza) era previsto un taglio di 1,8 miliardi di euro alla scuola; per quanto corrispondente solo allo 0,1% del totale, era piuttosto consistente, e non solo: l'articolo parlava già di problemi che durante la pandemia sono emersi in maniera lampante, come le cosiddette "classi pollaio", ovvero aule scolastiche sovraffollate; a riprova di come durante la pandemia l'argomento sia tornato al centro del dibattito sulla scuola, si riporta il titolo dell'articolo pubblicato il 9 settembre 2021 dal Fatto Quotidiano:

Classi pollaio, "14mila ancora tra i 27 e i 40 alunni". I presidi: "Cambiare la legge Gelmini, che fissa i requisiti per formare le sezioni. Nessun governo l'ha fatto" (Il Fatto Quotidiano, 9 settembre 2021)

Nell'articolo si citavano anche i bassi stipendi degli insegnanti. Si tratta, in entrambi i casi, di problemi che, stando all'articolo (e cioè riferendosi al passato), da soli sarebbero costati circa due miliardi di euro per essere affrontati. Si deve anche ribadire, inoltre, che le critiche al sistema politico di gestione di fondi, per quel che riguarda l'istruzione, non sono basate sul nulla e non sono nemmeno nuove: stando ai dati OCSE del 2018, l'Italia aveva speso circa il 3,49% del suo PIL per l'istruzione (OCSE, 2018). Per dare un confronto, la media OCSE era del 4,07% e la Finlandia, considerata una delle nazioni con la migliore del mondo, aveva speso il 4,98% del proprio PIL. Tutto ciò fa capire bene che sembra di trovarsi in una società che tratta la scuola come una spesa, non come un investimento, e che questo linguaggio, questo modo di parlare della scuola va avanti, almeno nel nostro paese, da molto

tempo. Verrebbe da chiedersi se non ci si trova in un paradigma che ritiene evidentemente che la scuola non sia un qualcosa che restituisce molto più di quanto chiede, ma che invece sia una zavorra che va benissimo alleggerire. Oltretutto il discorso pubblico non sembra risparmiare l'istruzione da numerosi attacchi per via di tutto ciò che non riesce a raggiungere, e non si interroga quasi mai sul retroterra che sta dietro tali difficoltà. Aleggja la sensazione che, come società, si pretenda moltissimo dalla scuola e che contemporaneamente le si renda il lavoro più complicato, come d'altra parte si è visto riportato da altri autori come Floris e Lucisano. Un tale modo di condurre il dibattito fa male, e lo fa a tutti: a chi abita la scuola quotidianamente, a chi la vive indirettamente e anche a chi vorrebbe avvicinarvisi. Forse ragionare su tali spunti può effettivamente condurre un cambiamento di frame sul discorso, o i discorsi, che eventualmente si vorranno condurre sulla scuola

2.3- Edilizia scolastica.

Per un'analisi completa di qualsiasi modello scolastico, non va assolutamente dimenticato un procedimento essenziale: considerare il suddetto modello all'interno del proprio ambiente sociale. Questo significa non solo tenere a mente le caratteristiche socioeconomiche del contesto, ma anche quelle fisiche. In questo caso particolare, allora, il riferimento è diretto ad un'altra questione che in Italia contamina il dibattito che si fa sulla scuola, ovvero quella dell'edilizia scolastica. Negli anni passati, si sentiva parlare spesso di come gli studenti e le studentesse italiane si trovassero a produrre il loro sapere in luoghi che non erano degni di quel lavoro. Un ente che da anni si occupa di studiare e raccontare la situazione prettamente fisica della scuola italiana è Legambiente, che nel 2021 ha pubblicato la sua indagine Ecosistema Scuola, giunta alla ventunesima edizione (2021). Prendere in analisi tale resoconto è importante, perché permette di avere una prospettiva più completa circa l'ambiente fisico che la comunità scolastica si trova a vivere. Il lavoro di Legambiente comincia con due considerazioni: la prima riguarda "l'entità complessiva del fabbisogno per messa in sicurezza ed efficientamento energetico delle nostre scuole", mentre la seconda riguarda le differenze che intercorrono tra Nord e Sud del nostro paese, che lo rendono molto disomogeneo e diseguale. Per la prima affermazione, viene riportato come la Fondazione Agnelli avesse stimato, nel 2019,

che il fabbisogno per la riqualificazione degli edifici scolastici in Italia ammontasse a ben 200 miliardi di euro: risulta evidente, secondo il rapporto di Legambiente, che i fondi di 17 miliardi stanziati per la scuola dal PNRR sono solo l'inizio; per la seconda problematica, viene scritto che

le risorse del PNRR, se vogliamo che vadano ad incidere in maniera significativa e non dispersiva su una emergenza diffusa come l'edilizia scolastica, devono essere usate prioritariamente per riequilibrare questi divari, investendo risorse finanziarie e tecniche. (pag. 5)

Il rapporto passa poi a indicare che, considerati i 7037 edifici scolastici presi in esame, i 500 milioni di euro stanziati per la ristrutturazione degli edifici scolastici ammonterebbero circa a 173.310 euro a scuola, che è una cifra abbastanza bassa: nel 2020, infatti, gli edifici scolastici avevano potuto contare su investimenti da parte delle amministrazioni che erano, in media, di 215.551 euro e di 378.177 euro, rispettivamente da parte di fondi nazionali e regionali. Se a questo si aggiunge il fatto che, sempre secondo Legambiente, solo il 5,5% degli edifici scolastici italiani è di classe energetica A, è facile capire che la questione è ben al di sopra delle risorse che vengono stanziare per risolverla in maniera decisiva e impatta anche a livello ambientale. Il lavoro di Legambiente, poi, continua tenendo conto di un dato sociale significativo: da qui al 2030 è stimata una riduzione della popolazione studentesca di circa un milione di persone, il che porta l'organizzazione ad auspicare alla demolizione di edifici così vecchi che tengano conto dei forti cambiamenti sociali che l'Italia si troverà ad affrontare. Dato che si sta considerando come, nel suo complesso, questo modello di scuola in Italia si è trovato durante la pandemia, una riflessione che si potrebbe fare riguarda il contagio pandemico inserito all'interno del dibattito sulla scuola. Ci si riferisce alla domanda: sono avvenuti contagi da Sars-COV-2 a scuola in maniera significativa? Tale domanda ha creato un dibattito molto sentito durante i mesi caldi della pandemia. Ovviamente il presente lavoro non è un lavoro di virologia, e non si intende in questa sede dare una risposta esaustiva al quesito. Ma una cosa che si può effettivamente fare è avanzare una critica circa la gestione comunicativa, in questo senso, da parte della scienza, intesa come la comunità di ricerca che si è occupata di tenere la popolazione informata e di monitorare il flusso pandemico. Il fronte scientifico è stato poco chiaro su questo tema della scuola come fonte o meno di un aumento significativo dei contagi, tanto

che si potrebbe quasi parlare di un “fronte disunito della scienza.” Durante i mesi più caldi della pandemia, è quasi sembrato che per ogni affermazione circa l’assoluta sicurezza delle scuole, ne spuntasse un’altra che affermasse l’esatto opposto. Anche i *social network* si sono visti protagonisti dell’informazione quotidiana su questi temi. Si ricordano qui, a titolo esemplificativo, due movimenti di scienziati che si sono occupati del tema tramite social network: le popolari pagine Facebook “Pillole di Ottimismo” e “Predire è meglio che curare”, che si sono trasformate in un regolare momento di informazione, corredato da studi scientifici, con posizioni radicalmente diverse: la prima decisamente a favore della riapertura delle scuole, la seconda assai più cauta, sostenitrice della loro fonte di contagi. Questa mancanza di unità da parte della scienza ha inciso malamente sulla fiducia nazionale, intesa come fiducia nel lavoro degli scienziati. Tutta la società ha pagato questa mancanza di chiarezza, perché la scuola è appunto un sistema che interessa tutti. Proprio rifacendosi all’affermazione che si è fatta poc’anzi, secondo cui ogni sistema educativo va considerato come facente parte di un contesto sociale ben preciso, non ci si può esimere da fare lo stesso processo anche in questo caso, prendendo in considerazione la scuola italiana in pandemia come rispondente alle scelte politiche che sono state attuate. Allora ecco che il lavoro di Legambiente cerca di rispondere a un quesito importante: cosa è stato fatto per supportare la scuola, durante la pandemia, e quindi in contrasto al dilagare della malattia, da un punto di vista strutturale? Un salto di miglioramento consistente, scrive Legambiente, è stato fatto nel migliorare la struttura digitale: il potenziamento della rete internet è stato fatto nel 60,7% dei comuni; non solo: sono state realizzate 788 nuove aule, mentre altre 411 sono state ricavate da spazi che precedentemente erano inutilizzati. Benché il rapporto spieghi anche come il nodo dei trasporti, uno dei punti cruciali durante i mesi più acuti della pandemia, sia rimasto indietro, con “buone pratiche” ancora poco diffuse (viene citato, per esempio, il pedibus, utilizzato solo nel 5% delle scuole prese in esame) e in generale con poche possibilità di percorsi casa-scuola da percorrere in autonomia e in sicurezza, va detto, tuttavia, che si ritiene acquisito un maggior grado di consapevolezza verso questi temi. Infine si citano due brevi passi:

La scuola è al centro della transizione ecologica nella doppia e interconnessa veste di principale leva educativa e culturale del Paese che deve interpretare le sfide di cambiamento alle quali educare le nuove generazioni e nello stesso tempo beneficiaria di risorse e opportunità, per essere messa nelle condizioni di essere capace di assolvere a questo ruolo.

[...] (pag. 8)

Le amministrazioni e le scuole si sono trovate impreparate e sono emersi, con maggiore vigore, quei problemi cronici come la carenza di spazi, di aule e di un servizio di trasporto pubblico e scolastico adeguati per garantire il distanziamento fisico. (pag. 15)

Questi due estratti consentono di costruire un ragionamento: il rapporto di Legambiente è un lavoro estremamente accurato, che evidenzia svariate problematiche, tante in rapporto all'impatto ambientale della scuola, altre anche riguardanti l'impatto sociale (si vedano le questioni riguardanti le aree verdi come luogo di sport o la mensa), e con le parole che vengono riportate riesce a fotografare una situazione drammatica e contraddittoria. Studi come quello condotto da Legambiente sono materiale prezioso per ripensare la scuola anche da un punto di vista fisico. Nel post-pandemia, probabilmente, si avrà molto su cui pensare e discutere: perché non farlo anche relativamente agli ambienti fisici in cui gli utenti della scuola la vivono quotidianamente? Anche in considerazione del fatto che la scuola si è trovata a essere in casa per moltissimi studenti, alcuni hanno appunto ragionato anche sugli ambienti domestici e le loro criticità (Luperini, Puccetti, 2020). Forse è opportuno farlo anche per gli ambienti più classici della scuola.

2.4- Abbandono scolastico.

Questione da anni raccontata dai giornali che va collocata all'interno della presente analisi è senz'altro quella dell'abbandono scolastico. Si parta anzitutto da una premessa ritenuta importante: va specificato, infatti, che c'è una differenza tra abbandono scolastico e dispersione scolastica. Openpolis, parlando dell'abbandono scolastico, lo definisce così: "Il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce colpisce quei giovani che lasciano gli studi con la sola licenza media, senza conseguire ulteriori titoli di studio o qualifiche professionali" (2021). Nello stesso articolo viene spiegato come si tratti di una questione che in Italia viene combattuta da anni, ma che comunque risulta, nonostante i miglioramenti, ancora piuttosto importante. Per quanto riguarda la dispersione scolastica, invece, nell'articolo viene scritto che essa è un "fenomeno più ampio", che "comprende tante situazioni diverse"; non solo: una cosa interessante è che con il termine dispersione scolastica, si possono indicare anche le situazioni in cui ci si trova ad avere un "ottenimento di un titolo di studi che non corrisponde alle reali competenze acquisite". Queste due

brevi definizioni portano a comprendere come l'abbandono scolastico sia effettivamente un sottoinsieme della dispersione scolastica, che, quindi, è un fenomeno più ampio entro cui il primo si inserisce.

Per proseguire poi nello sviluppo dettagliato dell'analisi, ci si deve rifare a un rapporto ISTAT pubblicato nel giugno del 2021, intitolato "Audizione dell'Istituto nazionale di statistica- Dott.ssa Raffaella Cascioli" (2021). Il presente rapporto è estremamente utile, in quanto riesce ad analizzare i dati di abbandono scolastico in Italia in relazione sia con l'Unione Europea sia con la pandemia di covid. Per prima cosa il lavoro esplicita una definizione, ovvero quella di ELET: Early Leavers from Education and Training. Termine utilizzato nelle analisi a livello europeo, esso indica coloro che abbandonano il mondo dell'istruzione e hanno un'età compresa tra i 18 e i 24 anni. In Italia, nel 2020, si aveva un tasso del 13,1%, con divari consistenti tra nord e sud del paese. Non solo: in Italia ben due ELET su tre sono disoccupati; per dare un confronto, in UE questo dato è meno di uno su due. Le diseguaglianze, come spiega bene l'ISTAT, non finiscono qui: nelle famiglie di origine straniera, senza la cittadinanza italiana, gli studenti abbandonano tre volte tanto. Come se non bastasse, la diseguaglianza riguarda il background socioeconomico familiare: più è alto, meno è il tasso di abbandono, e questo ragionamento su quanto lo status conti in tal senso si fa ancora più forte al Sud. E, a proposito di altre disparità, va anche detto che uno status alto protegge molto di più le famiglie italiane che quelle straniere. Ciò significa che la scuola, il modello di scuola dominante, rischia di essere davvero poco inclusivo, e questo non solo a danno di minoranze etniche, ma anche a danno di persone con vulnerabilità: nel rapporto, viene spiegato che nonostante l'incremento per accogliere persone disabili, solo una scuola su tre è accessibile da chi ha disabilità motorie. Si comprende bene come questa fotografia restituita da questo modello di scuola sia poco compatibile, almeno nella teoria, con un paese tra i più in vista della comunità europea. Se si prendono, poi, in esame anche i già citati dati OCSE sulla spesa per l'istruzione, ci si può facilmente rendere conto che l'Italia sia uno dei paesi che sembra dimostrare di credere meno nella scuola, pur magari sostenendo il contrario a parole. Il modello che viene mantenuto, sul quale sembra ci sia in qualche modo "fossilizzati", o comunque da cui si fa molta fatica a uscire, come società, presenta parecchie lacune ed è costantemente messo in difficoltà da quelle politiche che dovrebbero invece garantirne il corretto funzionamento. Si aggiunga anche un'altra riflessione su questi aspetti, citando direttamente dal rapporto ISTAT:

Le disuguaglianze educative aumentano le disuguaglianze di opportunità nel futuro e nelle generazioni successive, perpetuando la trasmissione intergenerazionale della condizione di svantaggio socio-economico. (pag.8)

Questo passo indica che, a dispetto da quanto professato, il sistema capitalistico occidentale offre tutto sommato poca mobilità: si è arrivati a un punto in cui le disuguaglianze sono un male ereditario. Se poi si tiene anche in considerazione il fatto che i livelli di istruzione più alti corrispondono, in media, a stipendi migliori e a migliori chance di stabilità economica (e questo nonostante la nota “fuga di cervelli”) viene da chiedersi quanto realmente venga fatto per combattere queste disuguaglianze. Il nostro paese si trova a combattere la battaglia contro l’abbandono scolastico, contro le disuguaglianze che avvengono all’interno della scuola, disuguaglianze che, stando sempre al rapporto ISTAT, potrebbero essere anche aumentate con la pandemia e la DAD, come si può effettivamente leggere

L’attivazione della Didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria per far fronte all’emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità. Tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%.(pag. 13)

Tuttavia si può anche sostenere, almeno in parte, che esse sono problematiche che la pandemia ha “semplicemente” messo sotto gli occhi di tutti, più che creare da zero. Nel momento in cui si è stati costretti a confrontarsi con queste questioni, a lungo evitate nel dibattito pubblico, allora sono diventate fondamentali. C’è da riflettere sul fatto che, forse, lo erano anche prima. A riprova di quanto affermato sinora, si propone l’analisi, ora, di un rapporto pubblicato nel 2015, e riferito agli anni 2013-2014, realizzato da Eurydice, dedicato proprio al fenomeno dell’abbandono scolastico e degli ELET (2015). Dalla lettura di tale documento emergono alcune dinamiche che già erano importanti, come quella dei vantaggi per chi prosegue nella formazione e degli svantaggi per chi non lo fa, oppure il fatto che si auspicasse, come Unione Europea, a mantenere il tasso medio di ELET sotto il 10% entro il 2020 (e per farlo, c’è stato, all’epoca, uno scambio corposo di buone pratiche tra i vari paesi europei). Un dato molto interessante che emerge riguarda i metodi per combattere questo fenomeno: anzitutto, viene citato il tracciare e monitorare i dati

relativi alla popolazione interessata, in modo da avere una sorta di banca dati estremamente utile per realizzare interventi. Non solo: viene anche spiegato come il solo modo serio di contrastare l'aumentare di ELET e quello di agire a livello di *policies* (cioè sistemico), che siano in generale a lungo termine e nello specifico di queste tre fondamentali tipologie:

- *Prevention policies*: cioè politiche atte a bloccare i problemi alla radice intervenendo preventivamente;
- *Intervention policies*: cioè politiche che aumentino la qualità dell'istruzione e che mirino a fornire supporto adeguato all'utenza;
- *Compensation policies*: cioè politiche che creino nuove opportunità di formazione per chi ha abbandonato presto la formazione.

Viene anche specificato, infine, che un lavoro coordinato tra i vari *stakeholders* locali può effettivamente aiutare molto la battaglia contro il fenomeno dell'abbandono scolastico, purché sia correlato a una seria operazione di raccolta dati e tracciamento. Tutto questo risulta, tuttavia, applicabile e sostenibile, solo ed esclusivamente se ci sono abbastanza risorse per metterlo in pratica. Ecco quindi che torna a farsi presente, ancora una volta, il tema dei fondi economici stanziati per l'istruzione.

2.5- Analisi di una buona pratica.

Una nota importante riguarda come la scuola, cercando di fare il meglio nonostante tutte le difficoltà analizzate in precedenza, abbia effettivamente reagito. Ci si vuole riferire, in sostanza, alle buone pratiche, alle azioni positive che la scuola è riuscita, con uno sforzo erculeo di tutto il suo personale (e di tutti i suoi abitanti, intesi come studenti, studentesse e le loro famiglie), nessuno escluso, a compiere. Considerando tutte le sue difficoltà che si è portata dietro, si potrebbe comunque affermare che la DAD sia ugualmente riuscita in una vera e propria impresa, ossia quella di garantire il diritto allo studio per tutta la popolazione studentesca. Ovviamente, come si è già visto, questo non è stato totalmente vero ma non è di questo che si sta parlando: qui si vuole analizzare che la scuola, intesa come insieme di lavoratrici e lavoratori che operano insieme fianco a fianco, ha tirato fuori il meglio da una situazione che non si

era verificata prima. Negare i meriti che il personale scolastico del modello dominante ha avuto, e ancora ha, nel saper gestire il caos generato nella scuola dalla pandemia, sarebbe irrispettoso nei confronti proprio degli sforzi profusi durante questi due anni. Le lacune sistemiche sono state colmate al meglio dal personale, e questo è un compito che normalmente non dovrebbe essere collegato al singolo lavoratore, ma, appunto, al sistema: è il sistema, in questo caso politico, che dovrebbe fornire i mezzi necessari alla scuola per non avere tali problematiche. Attenzione, con questo non si vuole elevare allo status di “eroi” il personale scolastico (come d'altronde, almeno in parte, aveva sostenuto il già citato Lucisano), un errore che è stato commesso con il personale sanitario; il rischio di una tale ottica, in effetti, è quello di elevare a tal punto il lavoratore da reificarlo, togliendogli la parte umana che lo caratterizza e rischiando di dimenticare il lavoro che sta svolgendo. Vanno tuttavia riconosciuti i meriti di entrambi gli schieramenti dei lavoratori (sanità e scuola). Oltre a questo, vanno anche ricordate le numerose iniziative che i lavoratori hanno adottato autonomamente, nel tentativo di risolvere quelle problematiche nelle quali gli utenti, cioè gli studenti e le studentesse con le rispettive famiglie, si trovavano durante l'apice della pandemia in Italia. Detto ciò, non va nemmeno dimenticato alcun aiuto che le istituzioni hanno fornito alla scuola. Di seguito, è riportato un aiuto proveniente dalla ricerca, settore che in Italia è sinonimo di poche risorse e difficoltà lavorative in termini di stipendio e stabilità economica. INDIRE è l'acronimo dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, ente fondato a Firenze nel 1925 su progetto di Giuseppe Lombardo Radice e nominato INDIRE in maniera ufficiale a partire dal 2001. L'ente ha coordinato innumerevoli progetti, e dal 1995 “inizia un'opera di supporto alle scuole per un utilizzo più intenso e consapevole della Rete”².

Proprio parlando di rete internet, alla luce di quanto è stato dettagliatamente analizzato e visto finora, il problema che forse ha attraversato di più il Paese e le famiglie, è stato quello del *digital divide*. La questione della DAD è stata al centro di un dibattito molto sentito e che non ha lasciato indifferente nessuno dei protagonisti della vita scolastica. Per queste ragioni, INDIRE ha promosso una progettualità che mirava a costruire una partnership tra l'istituzione della ricerca e quella della scuola (Mangione, Mughini, Sagri,

² queste informazioni sono reperibili al sito dell'Istituto www.indire.it nella sezione “Storia”.

Rosetti, Storai, Zuccaro, 2020). Nello studio, viene riportato come è stato realizzato, tra marzo e giugno 2020, quindi nel pieno della prima ondata della pandemia in Italia, un approccio definito “sistemico”; tale progetto, coordinato da INDIRE e che ha visto il coinvolgimento di 181 istituti e l’organizzazione di 211 webinar, ha, stando a quanto riportato nello studio, contribuito alla formazione di community che

hanno adesso basi strutturate [...] che permettono di proseguire in una strategia di lungo periodo, sistemica, a supporto dello sviluppo e implementazione della didattica digitale integrata (DDI) a livello di scuola.(abstract)

Queste parole mostrano come il progetto abbia basato il suo successo sulla collaborazione tra pari, lo scambio di sapere tra i protagonisti (viene citato il ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici, per esempio) e la costruzione di un sapere nuovo condiviso da tutti. Non solo: è riportato anche il costante contatto che c’è stato tra l’ente coordinatore, appunto INDIRE, e il Ministero dell’Istruzione, oltre a quello, definito come vera e propria “sinergia”, tra la rete che si andava costruendo (quindi l’insieme degli istituti e INDIRE) ed enti che si occupavano del benessere fuori dalla scuola, come per esempio il Telefono Azzurro (si tratta cioè di enti che hanno permesso di incanalare l’attenzione anche su aspetti non direttamente formativi, ma senz’altro importantissimi nella vita di tutti, in particolare durante la pandemia; enti, cioè, il cui obiettivo è il benessere totale della persona, come spiegato in precedenza). Vengono poi citate la interdisciplinarietà, la solidarietà, ma anche la formazione: proprio in rapporto con quanto visto prima, cioè la forte e radicata presenza di un notevole *digital divide* in Italia, la “buona pratica” ha mirato anche alla formazione degli insegnanti relativamente all’uso didattico che era necessario fare delle ICT (Information and Communication Technologies). Ci sono anche altri motivi per cui questo studio è molto utile per la nostra analisi. Anzitutto, risulta lampante che uno dei motivi del successo di questo progetto è stato proprio l’insistere sulla collaborazione tra tutti gli attori coinvolti; è evidente che un’opera di mediazione e di bidirezionalità può concretamente fare la differenza, sia nel progettare

sociale sia nella progettualità scolastica. Altro punto interessante si nota in questo passo dell'articolo:

A condurre gli incontri online sono stati docenti e dirigenti delle scuole italiane che hanno condiviso con i colleghi le loro esperienze, best practice, derivate da contesti e utilizzi concreti che hanno offerto soluzioni praticabili affinché ciascuna scuola potesse, secondo le proprie esigenze e specificità, portare avanti la sua attività, nonostante la chiusura temporanea degli edifici. (ibidem, pag. 5)

Non solo qui si può vedere l'attenzione che viene rimarcata riguardo il ruolo di chi vive la scuola quotidianamente come professionista (già vista in precedenza), ma in una semplice frase viene accennato un tema molto interessante: viene infatti scritto "la chiusura temporanea degli edifici". Non delle scuole, quindi, ma appunto degli edifici. Durante i mesi più duri della pandemia, durante i quali milioni di studenti italiani si sono trovati chiusi in casa, le parole che più di altre risuonavano nel dibattito pubblico erano "scuole chiuse". Come si è scritto in precedenza, forse sarebbe stato meglio parlare di "edifici scolastici" chiusi, proprio perché altrimenti il rischio sarà quello di continuare a intendere la scuola come un edificio e nient'altro, e, probabilmente, risulterà sempre più complicato immaginare scuole differenti da quella cui ci si abituerà maggiormente. Il fatto che anche un ente del calibro di INDIRE abbia messo, per quanto non in maniera eccessiva, l'attenzione su questo punto, rende evidente, si pensa, che questa formula, questa perifrasi di "edifici scolastici chiusi" sia più precisa rispetto al sentenziare "scuole chiuse", la cui formulazione è di indiscussa maggior facilità, ma sembra mancare di cogliere il *proprium* della questione. In conclusione, il progetto coordinato da INDIRE ha avuto dei grossi meriti, su tutti quello di aiutare la scuola italiana a continuare il proprio lavoro. È stato poi prezioso l'incontro tra più partecipanti che hanno costruito un sapere nuovo a partire dal vecchio, tendendosi la mano fino a formare una rete in grado di tenere insieme il diritto all'istruzione. Non si può non essere riconoscenti per il lavoro svolto, sia di produzione che di coordinamento. Anche l'auspicio che viene fatto alla fine, cioè quello di una continua collaborazione tra mondo dell'istruzione e mondo della ricerca, è assolutamente prezioso e va tenuto presente che il mondo digitale esisterà sempre più: sarebbe sciocco escludere la scuola da questo aspetto in maniera totale.

Tuttavia va tenuta presente una cosa: si sono viste quali sono state le principali criticità di questo modello di scuola italiana, sia quelle che come comunità vengono affrontate da molto, sia quelle che sono emerse negli ultimi due anni. Si è parlato di come la scuola si sia trovata, una volta in più, a compiere uno sforzo immane per continuare a fare il suo lavoro. La domanda che ora forse dovrebbe essere posta, per cominciare un lavoro di ripensamento e riflessione, potrebbe essere: esiste solo questo tipo di scuola? Davvero non si è in grado di pensare a forme alternative di scuola? Come già spiegato prima, probabilmente si dovrebbe partire da un diverso linguaggio, si dovrebbe impostare un conseguente discorso differente, a livello pubblico, per parlare di scuola e per intendere la scuola. Appunto, un'opera abbastanza importante di ripensamento e risignificazione. Cambiando le parole si cambia anche la realtà delle cose, che è appunto fatta anche, non solo, di parole. In questo senso, immaginare forme di scuola diverse, modelli che possono essere più flessibili, non è solo una richiesta, ma forse è proprio una necessità.

Capitolo 3: Le forme di scuola alternative.

Nel capitolo precedente si è visto in che modo la scuola, esplicitata nel suo modello dominante, abbia reagito alla pandemia di Sars-COV-2 in Italia. I risultati, per ora, nonostante tutta la fatica profusa, non sono da considerarsi, purtroppo, esaltanti. Il problema di fondo, la ragione principale, cioè, per cui il sistema scolastico ha così tanto faticato, non è da ricercare nella scarsa preparazione o dedizione di chi lavora nella scuola; piuttosto, è proprio il modello che si è adottato, come comunità italiana, a livello quindi politico (o macro, che dir si voglia) a essersi rivelato vecchio. In un mondo che cambia continuamente, che verrà sempre più stravolto da catastrofi naturali (almeno se non viene fatto nulla di serio per evitarlo), questo modello di scuola rischia di essere, o almeno risultare, decisamente poco adatto per colmare tutte le mancanze che dimostra. Non significa negare i meriti che suddetto tipo di scuola ha, significa invece metterlo in discussione a partire da una specifica domanda: siamo sicuri che non siano possibili altre forme di scuola? Ci si dovrebbe chiedere, quindi, se ha senso immaginare scuole che siano alternative. Con questo non si vuole commettere l'errore di chiedersi se esistono alternative alla scuola. La scuola, intesa come sinolo di luogo fisico in cui si impara e insieme di relazioni che mirano al miglioramento degli individui, va benissimo; anzi, è assolutamente essenziale in qualsiasi comunità. Si potrebbe però pensare di avere il coraggio di uscire da schemi così rigidi di definizione di che cosa sia o non sia la scuola e pensare a forme diverse della stessa.

È proprio a partire dal linguaggio che è stato sempre usato, da quando la scuola è nata come istituzione, che ci si è bloccati, sembra, su un solo frame possibile di essa; è un modello con mille sfumature, certo, ma il fondo è sempre lo stesso. L'essenza e le modalità utilizzate per esprimerla sono sempre quelle. Allora, provando a cambiare il linguaggio che viene utilizzato per parlare di scuola, magari si potrebbero costruire nuovi orizzonti di senso, nuove strade che prima nemmeno si sarebbero sognate. Si potrebbe, quindi, immaginare nuovi modelli di scuola. Se c'è una caratteristica fondamentale che manca al sistema scolastico italiano, e di conseguenza anche al modello dominante che lo rappresenta, è la flessibilità (Baricco, 2021). Manca proprio il fatto di potersi muovere e adattare più liberamente. In questo capitolo si analizzeranno alcune forme alternative di scuola che

funzionano, o hanno funzionato, egregiamente, e che possono rappresentare delle ottime fonti a cui ispirarsi per ripensare il sistema scolastico italiano nella sua interezza. Lo si farà a partire da una critica estremamente lucida verso la mancanza della già citata flessibilità proposta dal noto scrittore Alessandro Baricco.

Baricco spiega brevemente che cos'è l'"intelligenza novecentesca", cioè il tipo di intelligenza che ha generato la scuola italiana per come la si conosce oggi. Essa ha, secondo l'autore, quattro fondamentali caratteristiche, che nell'articolo vengono spiegate nel dettaglio: è troppo poco flessibile e lavora, quindi, con rigidità; è un'intelligenza specialistica, che ragiona quasi per reparti stagni; è un'intelligenza che procede per principi ritenuti quasi indiscutibili, e che impiega moltissimo tempo per cambiarli; infine, è un'intelligenza che si crede razionale e che crede nel mito della razionalità. Queste caratteristiche rendono l'intelligenza novecentesca decisamente inadatta a seguire un mondo che al contrario pretende la flessibilità. Se la scuola è impostata totalmente, o quasi, su questo modo di pensare, come si può pretendere che si adatti in maniera efficace in situazioni straordinarie come la pandemia? E, si ricorda, eventi straordinari come questo saranno, purtroppo, molto meno straordinari nei decenni a venire (basti pensare ai disastri climatici che arriveranno se non viene fatto qualcosa di incisivo). Per comprendere meglio il pensiero dello scrittore si cita lo stralcio che segue:

Perché alla fine una mostruosità come chiudere tutte le Scuole di ogni ordine e grado può apparire perfino sensata? Perché la Scuola (figlia integralmente dell'intelligenza novecentesca) è un sistema immaginato per presidiare stabilmente la realtà, e non è stato costruito per avere una certa flessibilità. È un sistema muscolare, non adattativo. [...] Si è anche provato, scossi dalla Pandemia, a chiedergli un po' di elasticità, con proposte quasi commoventi, nella loro modestia: entrare scaglionati a diversi orari, prolungare l'anno scolastico fino a fine giugno, cose così. Ma come si è visto, il sistema non era in grado di sopportare neppure delle oscillazioni così ridicole. Il fatto che siano sembrate ostacoli insormontabili, dà un'idea del grado di agonia strutturale in cui il mondo della Scuola è scivolato. [...] L'unica oscillazione che si è concesso il sistema-scuola è la DAD. [...] Prima di qualsiasi emergenza, un sistema educativo dev'essere flessibile, o non è niente. (Baricco, Il Post, 3 marzo 2021)

La citazione restituisce pienamente il forte spirito critico che anima Baricco, il quale è assai poco diplomatico nel descrivere la situazione scolastica italiana durante, e prima, la pandemia. Ma è possibile condannare totalmente queste parole? Perché la

scuola ha effettivamente dimostrato di possedere molte cicatrici ben più vecchie della pandemia. Ha dimostrato di trovarsi in un sistema che pretende da lei molto, dandole pochi mezzi per farlo, e infine recriminandole il fatto di non essere riuscita a raggiungere gli obiettivi che erano stati fissati in precedenza. Quello che forse servirebbe è proprio un ripensare. Si dovrebbero recuperare, come comunità, molti nuovi punti di vista da inserire nel dibattito pubblico, mettere in discussione metodologie e modelli pedagogici che non vengono discussi molto spesso. Non significa che critiche a tali modalità siano assenti o non ci siano state, ma quello che si propone qui di fare è dare modo a queste critiche di emergere, di essere ascoltate, di renderle co-costruttrici di un nuovo sistema. Sistema che, se non acquisirà un aspetto maggiormente multi-modale, è destinato alla decadenza e al perpetrare mancanze, appunto, sistemiche. Si potrebbe cominciare, allora, da nuovi punti di vista e nuovi linguaggi. Si potrebbero adottare prospettive che siano leggere, non pesanti. Per usare le parole di Italo Calvino (1988):

Prendete la vita con leggerezza, che leggerezza non è superficialità, ma planare sulle cose dall'alto, non avere macigni sul cuore.

Ecco allora che nuovi punti di vista, nuovi voli planari sulla questione, portano una ventata di aria fresca. Portano, quindi, nuove modalità di fare scuola, di intendere la scuola, di parlare e scrivere della scuola. Il presente capitolo si occuperà di analizzare forme alternative di scuola che hanno fatto, o continuano a fare, proprio questo. Sono esperimenti che servono a tutta la comunità, ascoltati troppo poco e accomunati da un fattore importante: non sono mai stati resi partecipi della costruzione di un nuovo sistema scolastico, più flessibile, più moderno, più giusto, più leggero. Un'altra premessa da fare riguarda la quantità di scuole alternative esistenti in Italia: sono moltissime. Scuola a casa, scuola senza zaino, *outdoor education*, scuola per strada, persino la DAD in qualche misura rappresenta una forma di scuola alternativa.³ Quelle che qui verranno analizzate sono le forme

³ Per avere una panoramica più completa circa il mondo delle scuole alternative, si consigliano i testi: C. Fazioli (2020), *La scuola parentale. Come farla diventare una vera opportunità formativa per bambini e ragazzi*. Firenze: Terra Nuova Edizioni, per quel che riguarda la scuola in casa; M. Orsi (2006), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson, per la scuola senza zaino.

ritenute più interessanti, sia per gli sviluppi pedagogici sia per gli intrecci con alcune realtà sociali molto significative del nostro tempo.

3.1- Scuola nel bosco o *outdoor education*

Il 9 ottobre del 1963, a confine tra Friuli Venezia-Giulia e Veneto, precisamente dal monte Toc, si staccò una frana di 260 milioni di metri cubi. Un'enorme massa di roccia compatta, dal fronte di circa due km, piombò dentro il bacino artificiale formatosi con la diga che la SADE (Società Adriatica Di Elettricità) aveva fatto costruire qualche anno prima. La caduta della frana provocò un'onda abbastanza grande da spazzare via interi paesi. Ci furono, ufficialmente, 1917 morti, ma il dato veritiero è quasi impossibile da sapere. Negli anni, questa vicenda è diventata il simbolo italiano di come l'avidità umana, la voglia di profitto e la completa non curanza della natura possono giocare un ruolo tragico rispetto alla vita degli uomini; per una più completa panoramica sulla vicenda, si rimanda allo spettacolo, magistralmente interpretato, di Marco Paolini "Il racconto del Vajont" (1997). È proprio per ragionare su quanto l'ambiente faccia nella scuola il motivo per cui se ne vuole parlare qui: nei capitoli 1 e 2 si è accennato al fatto che quando si parla di scuola bisogna anche parlare dell'ambiente in cui è inserita. Significa considerare anche la storia del contesto, sia storico e culturale che fisico. Se in Italia si è assistito a tragedie come questa, allora è un dovere riflettere approfonditamente circa il rapporto che si va creando tra uomo e natura, e per farlo è doveroso partire proprio da atti orribili come quello della diga del Vajont. Ecco perché si vuole utilizzare questo breve richiamo a una delle tragedie più immani dell'era moderna: per introdurre un tipo di pedagogia che si rifà proprio al rapporto uomo-ambiente. Si parla della pedagogia nel bosco, detta anche *outdoor education*. A quanto visto finora, si aggiunge anche che il fatto che la *outdoor education* rappresenta un elemento potente di educazione all'ambiente; non si tratta, cioè, "solo" di un sistema differente di condurre la lezione o di esplorare la realtà, perché si tratta anche di un'arma per combattere il crescente sfruttamento che l'uomo fa della natura. Benetton e Scarlatti (2021) a proposito della *outdoor education* scrivono che:

Essa va interpretata non come una sporadica attività didattica da svolgersi in situazioni di

emergenza – evitando le “classi pollaio” –, ma come un elemento saliente e imprescindibile del percorso pedagogico-didattico scolastico. Condividere tale prospettiva permetterebbe, tra l'altro, di non trovarsi “impreparati” nel momento in cui si rendesse necessario allestire a scuola un setting educativo diverso dalla tipica lezione frontale che si svolge in un'aula, in cui, classicamente, il docente spiega e lo studente ascolta. (pag. 229)

In effetti, lo studio delle due autrici prosegue la propria tesi sostenendo, giustamente, che l'emergenza sanitaria che si sta ora attraversando abbia messo ben in luce quanto lo spazio chiuso possa essere limitante. È un tema che in parte si è affrontato anche in questo lavoro: spesso la scuola italiana presenta spazi fisici insufficienti sotto molti punti di vista. Uno dei punti di forza della *outdoor education* è proprio quello di sfruttare spazi che esistono da molto prima di noi, ovvero l'ambiente naturale stesso. La tesi di Benetton e Scarlatti, poi, riporta come un'educazione che ha tra i suoi pilastri l'ambiente è anche in linea con l'Agenda 2030: è a partire da queste pratiche che si possono formare generazioni più attente alla conservazione del Pianeta. Ma non c'è solo ambiente: l'*outdoor education* presenta degli interessanti risvolti anche da altri punti di vista educativi in senso più stretto. Per confrontarsi meglio con tali risvolti, ci riferisce all'opera di Alessandro Bortolotti che scrive un testo estremamente valido riguardo questo tipo di educazione (2020). Il lavoro restituisce anzitutto una fotografia molto complessa riguardo l'*outdoor education* (OE), e viene spiegato come esso sia un termine ombrello che racchiude una grande varietà di pratiche tali per cui si può affermare che sarebbe estremamente riduttivo concepire l'OE solo come “scuola nel bosco”. Nel volume, vengono poi affrontate due questioni significative. La prima riguarda la tassonomia della *outdoor education*: come accennato, il termine *outdoor education* è un concetto molto ampio che racchiude una grande quantità di tipologie di pedagogia. Nello specifico, è scritto che si può dividere l'OE in *outdoor adventure education* e in *outdoor learning*, tipologie che a loro volta presentano delle varianti e differiscono per il fatto che mentre il primo si declina in attività di tipo non formale, il secondo corrisponde a precise strategie e percorsi didattici realizzati all'aria aperta. La seconda questione riguarda in qualche modo i natali di tale tipologia di educazione: non sono infatti origini “rozze” quelle che hanno dato vita alla *outdoor education*. Basti pensare che Bortolotti riporta, tra gli altri: Locke, Rousseau, Comenio, Pestalozzi e McMillan, oltre a Kurt Han. Si comprende bene come la complessità sia quindi molta sia dal punto di vista della classificazione di tutte le sfumature, sia dalle

origini di tale forma di educazione. E sempre riguardo la nota storica, viene anche scritto come

Nel momento in cui parti del sistema sociale ed educativo si rendono conto che, a causa di tanti e talora anche giustificati motivi, la vita delle giovani generazioni tende a volgersi sempre più indoor (al chiuso), sorge la necessità di controbilanciarla con proposte di vita outdoor. (pag. 19)

Quasi come una “controcultura”, ecco come si propone al panorama educativo la *outdoor education*, che si ispira a pensatori capaci di fare la storia della pedagogia e che assume molte forme. Per capire, tuttavia, in forma più generale cosa caratterizza un’attività come effettiva *outdoor education*, si riporta un’altra citazione:

[..]sappiamo che un’attività fa parte dell’OE quando:

- include una relazione diretta, globale e coinvolgente con l’ambiente esterno;
- adotta un approccio metodologico esperienziale;
- presta un’attenzione particolare alla coerenza del percorso, sintonizzando puntualmente i punti precedenti con finalità e obiettivi attesi. (pag. 97)

Si potrebbe accompagnare questo estratto dalla riflessione secondo cui una attività di OE è perfettamente in grado di costituire un ottimo approccio pedagogico. In effetti, basta guardare i punti che la caratterizzano: si ha una relazione a tutto tondo con l’ambiente, che serve a sviluppare non solo lo spirito di esplorazione ma anche la consapevolezza che si è citata prima; c’è poi un approccio esperienziale che risulta molto efficace in termini di apprendimento; e infine vi è una attenta costruzione del percorso pedagogico. Proprio questo punto è molto utile per la presente analisi: attraverso la lettura del volume di Bortolotti si evince chiaramente come uno dei punti di forza della OE in generale (e quindi delle sue declinazioni) sia quello di essere flessibile; ciò significa che è anche una forma di “scuola” potenzialmente molto inclusiva. E non solo: la flessibilità permette anche un lavoro meno rigido rispetto, appunto, agli obiettivi da raggiungere, fermo restando che si seguono metodologie ben strutturate e teorie pedagogiche fondate. A titolo esemplificativo della flessibilità che caratterizza tale pedagogia, alla fine del volume viene citato un progetto, il progetto LINC, una progettualità outdoor mirata a facilitare l’integrazione di giovani immigrati. A questo punto possono sorgere due dubbi circa la *outdoor education*. Il

primo è: a quali destinatari ci si rivolge quando si pensa a questo tipo di pedagogia? E il secondo sarà: se è così efficace, perché in Italia rimane comunque poco conosciuto?

Per rispondere a queste due domande, comunque strettamente collegate, si deve citare un altro degli antenati della OE: Roberto Baden-Powell. Il fondatore dello scoutismo viene proprio preso dall'autore come uno degli esponenti della *outdoor adventure education*, e il suo metodo è un esempio di educazione all'aperto. Come è noto, le età e le provenienze degli scout variano enormemente. Se a questo esempio vengono aggiunti gli asili nel bosco, strutture che sono presenti in Italia da qualche anno, come testimonia il seguente articolo:

Asilo nel bosco, nasce la prima struttura in Italia: pigne e sassi come giochi (Il Fatto Quotidiano, 14 luglio 2014)

Ma che sono maggiormente famosi, e realizzati, nei paesi scandinavi, e il già citato progetto per adulti, si può comprendere che la *outdoor education* può essere flessibile anche in rapporto alle questioni di età dei destinatari finali cui si rivolge. Va ricordato poi che la flessibilità si declina anche nell'aspetto che riguarda i luoghi dove si svolge l'attività. Nel volume, viene spiegato come pure in città le scuole potrebbero benissimo svolgere attività classificabili come *outdoor education*, purché rispettino i punti riportati in precedenza. Pertanto, i destinatari del servizio si caratterizzano sì a livello personale, quindi l'età e il background socioeconomico, ma anche per il contesto più grande entro cui vive. Alla seconda domanda si risponde con due citazioni prese direttamente dal testo di Bortolotti:

Lo Scoutismo ideato dal generale inglese Robert Baden-Powell costituisce l'unico movimento di OE ampiamente diffuso nel nostro paese. (pag. 119)

Le dimensioni basilari dell'OL corrispondono alle motivazioni delle uscite: contrariamente a quanto generalmente accade nella nostra pratica scolastica, queste non mirano a finalità meramente ricreative, bensì a produrre originali processi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di un passaggio piuttosto delicato non tanto in termini di fattibilità pratica quanto di ordine pedagogico, dato che comporta il superamento di concezioni piuttosto radicate, benché poco esplicite, che rendono particolarmente difficile la conduzione di processi didattici "seri" in setting diversi dall'aula. (pag.134)

Questi passi sono indicativi di teorie che qui si erano già anticipate. Anzitutto, il modello di *outdoor education* più diffuso è uno: nonostante le ottime caratteristiche che presenta, in accordo con quanto è stato affermato in apertura del presente capitolo si deve anche concludere che sarebbe auspicabile una diffusione maggiore anche degli altri modelli. La seconda citazione ci restituisce un altro comportamento tipico della situazione in cui versa la comunità scolastica italiana, con cui ci si è già trovati a confrontarsi: la rigidità. Prendere seriamente queste tipologie di scuola, compresa quindi la forma di *outdoor learning* (OL nel testo originale) è il primo passo per costruire un sistema più completo e maggiormente abile nelle risposte ai vari problemi.

In effetti, durante tutta la lettura del testo, si capisce anche un altro aspetto su cui ci si è soffermati poco finora: la scuola nel bosco è scuola “per davvero”. Non si tratta, cioè, di teorie balzane relativamente all’istruire le future generazioni, tutt’altro. Bortolotti spiega egregiamente che la *outdoor education* si presta perfettamente anche a programmi curriculari ritenuti validi in contesti più classici di scuola. A questo si deve anche aggiungere che la scuola all’aperto avrebbe efficacia anche se venisse solo affiancata a quella dentro l’aula. Se, cioè, si prevedessero parti di lezione in aula e altre all’aperto, i vantaggi di relazione, inclusione, apprendimento senso-motorio, consapevolezza della sostenibilità, tipici della OE, sarebbero comunque mantenuti.

Bortolotti dedica anche un pensiero relativo al rischio: è normale chiedersi se svolgere attività all’aperto comporti effettivamente dei pericoli per chi frequenta questo tipo di scuola, specialmente se si parla di bambini come nel caso dell’asilo nel bosco. Premettendo che, per i più piccoli, i migliori esponenti sono i paesi scandinavi, cioè paesi dove il clima non è certo il più favorevole e nonostante questo la scuola è strutturata costantemente all’aperto, con il buono o il cattivo tempo, viene riportata qui una citazione che risponde bene al problema:

Eludere il pericolo non risulta affatto una strategia efficace a livello educativo, occorre invece insegnare a riconoscerli e affrontarli: come s’impara a camminare camminando e a leggere leggendo, anche a rischiare s’impara rischiando. (pag. 153)

In una società che rischia di iper-proteggere i piccoli (Borsari, Ceciliani, 2008), è importante ragionare sul fatto che far correre loro dei rischi non è mancanza di affetto o trascuratezza. Se messi in condizioni di sicurezza, infatti, i piccoli possono

permettersi di sbagliare, di cadere e di rialzarsi di conseguenza, imparando dalla fatica e dal piacere di aver sfidato se stessi (Opie e Opie, 1979, in Borsari e Ceciliani, 2008, pag. 212). In effetti, è forse proprio questo uno dei punti di forza maggiori della *outdoor education*: il fatto che rappresenta in maniera più evidente di altre forme di educazione una sfida con se stessi al fine di tirare fuori il proprio meglio. La “fisicità” che la caratterizza, in conclusione, permette di far emergere questo aspetto che, se accolto, consente di costruire generazioni più sicure di sé senza incorrere in errate ed evitabili logiche militaresche.

In definitiva, alla luce di quanto si è visto fin qui, è possibile considerare senz'altro valido il modello di scuola nella natura, o *outdoor education*. È un modello di scuola che richiede poche risorse, che consente molta flessibilità e che permette un'esplorazione *tout court* del mondo da parte di tutta la popolazione, a tutti gli effetti, studentesca, oltre che, ovviamente, di tutti gli operatori. Non ci si deve far spaventare dalla difficoltà a immaginare una scuola in un bosco: l'umanità ha già compiuto opere di immaginazione che un tempo sembravano impossibili, o almeno lo si può supporre. Un esempio? Venezia. Una delle città più famose del mondo è stata costruita sull'acqua attraverso un'opera di ingegneria incredibile; ma fu anche, appunto, opera di immaginazione. È proprio attraverso l'immaginazione, uscendo da frame troppo rigidi, che si possono mettere in pratica, a livello sistemico, modelli innovativi come la scuola nella natura. Un modello che, soprattutto, è estremamente moderno: forse è il tipo di scuola, infatti, che meglio di tutti permette di formare generazioni di persone attentissime all'ambiente. O, per usare un termine assai noto, il “villaggio globale” che si deve conservare e valorizzare. Questo impegno che l'umanità ha nei confronti del Pianeta è essenziale che venga assolto; attraverso l'educazione è possibile costruire un futuro più solido e sicuro in tal senso. Proprio a partire dalla prima infanzia, come anche auspicato da Bortolotti, si potrebbe fare in modo che le generazioni future siano in armonia con la natura che ci ospita, che siano in un rapporto di fiducia con essa. E, cambiando la formazione attraverso cui queste persone cresceranno, cambierà anche il modo di vedere il mondo; ma non solo: cambierà anche il modo di parlarne e di pensarlo. Cosicché tragedie come quella del Vajont, con cui si è volutamente aperto il capitolo, finiscano per essere un triste passato mai condannato a ripetersi. La comunità umana, si ritiene, ha il dovere di rendere questo punto di vista, quello dell'essere umano in armonia con la natura, co-costruttore dei nuovi sistemi educativi.

3.2- Scuola di strada

Quando si parla di scuola spesso la si intende come istituzione. Viene, quindi, ritenuta da molti come un ente che in qualche modo risulta fisso e immutabile. Questo è un po' lo stereotipo, o comunque l'immagine del senso comune, che sembra imperare in Italia riguardo la scuola. Tuttavia, una cosa che potrebbe permettere alle persone di empatizzare maggiormente con la scuola e vederla come una spesa che vale la pena fare, potrebbe essere quella di raccontarla e immaginarla come una politica sociale. Si vuole intendere, cioè, concepire la scuola come un servizio sociale che lo stato mette a disposizione della comunità. Cambiando ottica di osservazione, si potrebbe ottenere una visione più disponibile nei suoi confronti, concependola appunto come un servizio pronto per tutti.

Un esempio di forma alternativa di scuola che fornisce la possibilità di pensarla in tale maniera, è la scuola di strada. Si parla di scuole che a volte non hanno nemmeno sedi fisse, e che, proprio come la scuola nella natura vista in precedenza, fanno dell'inserimento nell'ambiente la loro caratteristica principale. Ovviamente la differenza più lampante, è che nel caso della scuola per strada "il bosco" è costituito solitamente dalle periferie o comunque dal contesto urbano delle città più o meno grandi. La scuola di strada è un esempio, inoltre, di scuola che si reca dagli allievi: nella maggior parte dei casi, infatti, si parla di un tipo di destinatari molto particolare, che presenta un certo livello di disagio. Disagio che solitamente è socioeconomico e che impedisce una corretta frequenza della scuola "normale", o comunque ne compromette seriamente l'accesso. Ed è per tale ragione che molto spesso sono proprio i maestri, gli operatori o comunque il personale della scuola a recarsi personalmente dagli allievi, che rappresentano i destinatari finali del servizio. È a questo punto che va inserito un ragionamento fondamentale per comprendere meglio questo tipo di scuola: in ambito di studi delle politiche sociali, quando si parla di utenza che vive per strada e che va raggiunta dagli enti che promuovono tali politiche, ci si rifà alla definizione di *street level bureaucracy*. Il termine venne coniato da Michael Lipski, nel 1980. Cosa si intende di preciso con tale dicitura? Fondamentalmente, con questo termine s'intende la forma di politica sociale in cui l'istituzione in qualche modo viene a personificarsi nella figura umana dell'operatore che la rappresenta. Il rapporto tra operatore e utenza è pertanto di uno a uno; o,

comunque, non si parla di un'istituzione che rimane distante dai propri utenti, tanto che proprio il rapporto che viene a crearsi è personale, e a ciò si aggiunge che molto spesso è proprio l'operatore a recarsi dall'utente (si pensi per esempio alle innumerevoli associazioni che aiutano i senzatetto o le prostitute: sono esempi di *street level bureaucracy*). Va aggiunto anche che questo tipo di politica sociale è estremamente utile per raggiungere tutte quelle persone che non sanno nemmeno dell'esistenza di certi servizi che per loro rappresenterebbero un grande aiuto; inoltre, altra caratteristica importante è che, nella maggior parte dei casi, i progetti sociali che rientrano nella dicitura di *street level bureaucracy* sono classificabili come "a bassa soglia". Il concetto di bassa soglia va spiegato: si intende un tipo di progettualità sociale che solitamente prevede pochi requisiti d'accesso da parte dell'utenza, non richiede molte risorse per essere attuata, i rapporti che si vengono a creare tra gli operatori e gli utenti sono solitamente informali, o comunque lo sono maggiormente rispetto ad altre forme di politica sociale. Infine, è una tipologia di politica sociale che si caratterizza anche per la forte flessibilità, tratto che risulta in questo senso molto vantaggioso da una parte ma anche un po' problematico: si rischia, infatti, di non concepire chiaramente la professionalità richiesta per svolgere al meglio il lavoro, fattore che può comportare uno scarso riconoscimento sociale per chi opera in tali contesti lavorativi. L'opera che si analizzerà per comprendere meglio lo *street level bureaucracy* nelle sue numerose sfumature, è il lavoro di Tatiana Saruis (2015). Si cominci ad analizzare il suo lavoro partendo da una citazione che l'autrice fa rispetto al già citato Lipski e alla sua definizione di *street level bureaucracy*:

[...] Lipski si riferisce alle agenzie pubbliche- scuole, polizia, servizi sociali, corti di giustizia- il cui personale (o una sua parte rilevante) presenta due tratti costruttivi: a) interagisce direttamente con i cittadini al fine di dispensare benefici o attribuire sanzioni per conto di tali enti, dunque costituisce una parte della più complessiva burocrazia pubblica, quella che rappresenta la sua interfaccia istituzionale con i cittadini, e b) nello svolgimento del proprio compito, dispone di un certo potere discrezionale. (pag. 24)

In effetti, il concetto che maggiormente qui interessa è quello della discrezionalità. Questo concetto indica il potere decisionale che gli operatori hanno per svolgere il loro lavoro basandosi sulle regole o leggi dell'ente di riferimento. Per un ragionamento sull'educazione, è ben evidente che il potere decisionale risulta

essenziale ed è ciò che determina l'azione di chi educa rispetto a chi è educato, almeno nel rapporto personale che si viene a creare. Saruis, prendendo in analisi altri autori, elenca tre fondamentali tipologie di discrezionalità "che non si escludono a vicenda ma contribuiscono ad arricchirne e completarne l'interpretazione"(pag. 26): 1) *intra legem*, ossia una discrezionalità che opera all'interno delle norme legislative per applicare quelle più opportune a seconda del caso; 2) *extra legem* per indicare la discrezionalità che deve "colmare vuoti, imprecisioni o incoerenze del sistema di regolazione formale"(ibidem) -si parla, quindi, di una discrezionalità messa in moto per sopperire a mancanze della legge stessa con l'obiettivo di poter svolgere il proprio lavoro-; 3) *contra legem*, che indica una discrezionalità che si muove contro la legge che l'operatore sarebbe tenuto a osservare, e ciò può avvenire per una serie di motivi, ma fondamentalmente avviene perché la legge, talvolta, è un ostacolo per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Alla luce di quanto visto, è importante sottolineare che lo *street level bureaucracy* è uno strumento "di fino": il rapporto personale che si costruisce con l'utenza, il fatto di poterla raggiungere senza aspettare di essere raggiunti (quindi il fatto di essere una tipologia di politica sociale molto attiva), e anche il fatto di avere un'applicazione a bassa soglia, non deve distrarre dalla assoluta necessità di un sistema sociale che si muove in ottica di sostegno. Per poter funzionare, cioè, lo *street level bureaucracy* necessita di un aiuto sistemico e sistematico da parte delle istituzioni per cui esso stesso lavora. Questo vale, ovviamente, anche per la scuola per strada, che è una forma particolarmente interessante dello stesso. Le forme alternative di scuola, qualunque esse siano, hanno bisogno di risorse, concetto, quest'ultimo, che è sempre bene tenere presente. Realtà scolastiche che si muovono per strada, che applicano quindi alla perfezione il concetto di "raggiungere l'utenza e non aspettare che sia lei a raggiungere noi", ce ne sono. Carla Melazzini (2011) ha scritto un testo meraviglioso proprio su queste realtà. Il volume racconta in maniera egregia la realtà scolastica di strada di un gruppo di studenti e studentesse della periferia napoletana. Dalle pagine emergono le biografie dei giovani e il loro rapporto con il gruppo di maestri di strada operanti per Chance, il progetto protagonista. La fotografia che viene restituita immortala situazioni molto diverse tra loro, accumulate tuttavia dal forte disagio che gli utenti (in questo caso sia studenti che rispettive famiglie) vivono quotidianamente. Ci sono problemi di salute, problemi di lavoro, di povertà e anche problematiche collegate alla criminalità. Nel libro si racconta anche delle tematiche

principali che i giovani affrontano aiutati dagli operatori, siano essi insegnanti o educatori; tematiche che sono forti, dure, come la morte o lo stupro. Si comprende bene, leggendo il testo, che il mondo da cui questi studenti provengono non è un mondo roseo, tutt'altro: è un mondo violento, cattivo, che li opprime. Ed è compito degli adulti quello di guidarli fuori da quel mondo. Ma non c'è solo questo: Melazzini posiziona la sua attenzione anche alle parole che vengono usate dentro al progetto: spazi, paure, cittadinanza, gruppo, tempo. Sono parole chiave che hanno significati particolari quando riferite al progetto Chance, a testimonianza di due fattori: il primo è che il linguaggio, con tutti i ragionamenti che a esso si collegano, riveste un ruolo centrale nei processi di educazione; il secondo è che le parole assumono significati specifici in relazione al contesto in cui operano, a maggior ragione se si parla di contesti educativi in cui il divenire, il trasformarsi, sono processi quotidiani.

Per quanto sia possibile immaginare che Carla Melazzini non avrebbe apprezzato la definizione, in questa sede ci si prende la libertà di classificare l'operato di Chance come *street level bureaucracy*. A questo punto sorge spontanea una domanda: cos'è il progetto Chance, protagonista del libro? Si legge che esso è un progetto "chiamato impropriamente" (pag. 7) in questo modo, perché si tratta di una scuola a tutti gli effetti il cui obiettivo è portare alla licenza media chi non l'ha conseguita. L'utenza, allora, sono ragazzi e ragazze spesso più vecchi di chi, nella "scuola normale" sta conseguendo lo stesso diploma. Ancora una volta emerge, per definire una scuola come alternativa, l'età dei destinatari finali, che tuttavia in questo caso non sono solo i giovani: nel testo infatti si parla anche delle loro famiglie, del disagio in cui si trovano, dei meriti e dei difetti che hanno. Allora, si potrebbe dire, questo tipo di scuola fa emergere quasi più delle altre la provenienza dei giovani che la abitano. Non si parla solo di essere stranieri o meno: si parla del fatto che il disagio, in qualunque sua forma, può rendere chiunque "straniero" rispetto a moltissime cose, quali la routine socialmente accettata, la stabilità economica e familiare, persino la frequentazione della scuola statale. Il processo di recarsi dall'utenza, tipico dello *street level bureaucracy*, è interpretato alla perfezione da tale tipologia di scuola, che vede proprio nell'andare dai destinatari il punto di inizio del processo educativo; va detto che i ragazzi si "iscrivono volontariamente", come scritto nel testo, motivo per cui bisogna anche tenere a mente la possibilità che siano pure i giovani a recarsi alla scuola di strada: questo significa che l'entrata a scuola da parte dei destinatari è sia volontaria sia generata da un avvicinamento da parte del personale scolastico. Nel

testo di Melazzini vengono anche narrati i progressi che gli studenti e le studentesse hanno compiuto nel processo di apprendimento e non solo: un elemento che caratterizza la scuola per strada, peculiare di quella raccontata, sono le cosiddette “mamme sociali”. Trattasi di “donne del quartiere che hanno ricevuto una speciale preparazione e lavorano insieme ai docenti, offrendo la capacità di cura e di mediazione che accompagna i processi di crescita”(pag. 7). Il concetto che fa da sottofondo, quindi, è quello della società, della rete: non si tratta di un’istituzione, la scuola, chiusa e distante a cui si deve accedere in base a prerequisiti. Si tratta di un servizio sociale, composto da molteplici professionalità che vanno dai docenti agli assistenti sociali, che va “a caccia” di utenti e che porta a vantaggi, in termini di apprendimento e di emancipazione, molto elevati. La scuola di strada raccontata da Melazzini, quindi, è una scuola perfettamente inserita nella periferia napoletana che è solo uno dei tanti esempi di come si può intendere la scuola in maniera differente rispetto a come si tende a essere abituati. Si parla di una scuola che è veramente a servizio e che non si esime dal lavorare in situazioni assai disagiate, a rischio, con attori che non sono facili. Studenti che hanno visto il lato duro della vita molto più spesso di come si possa immaginare e che sono frutto di un sistema che, fondamentalmente, li ha abbandonati.

Realtà strettamente collegata a quella di Chance, è la associazione Onlus Maestri di Strada⁴. Chance è stata chiusa nel 2009, ma la Onlus continua a operare. A titolo esemplificativo, si ricorda il progetto ComuniCare, il cui nome richiama il motto di Don Milani “*I Care*”. Nel sito, si legge che il progetto non solo è realizzato in collaborazione con altri partner (altro esempio di come la rete sociale può aiutare molto nell’attuare le progettualità), ma anche che si occupa di circa cento allievi, e l’obiettivo fondamentale è quello di fare in modo che questi ragazzi riescano a cambiare prospettiva rispetto alla scuola, in particolare, per citare testualmente, “tirandosi fuori da una condizione di passività e/o opposizione rispetto alle proposte didattiche della scuola”. Fondamentalmente è un progetto di cittadinanza attiva molto ben strutturato per dare modo a persone, che con la scuola non hanno avuto esperienze positive, di avere un’altra possibilità di tornare a vivere l’istruzione in maniera totale, vitale, davvero educativa.

⁴ tutte le informazioni su cui ci si basa per l’analisi di tale associazione sono reperibili al sito internet www.maestriddistrada.it

Alla luce di quanto si è detto fin qui, si vuole concludere il ragionamento sulla scuola di strada dicendo che essa è un modello di scuola che andrebbe reso più partecipe alla costruzione di un nuovo sistema scolastico, esattamente come detto per la scuola nella natura. La scuola di strada è scuola seria che richiede molte competenze e che, in un mondo che si trova a essere sempre più urbanizzato, ha la possibilità di operare direttamente a contatto con gli ultimi, quelle persone che per vari motivi non hanno accesso alla classica istruzione. Inoltre, è una scuola che può dare tanto in termini di apprendimento e miglioramento personale, ma è anche una scuola che può dare molto anche come campo di ricerca e di studio. Lo si approfondirà più avanti, ma forse se si iniziasse a vedere la scuola come servizio sociale, magari si riuscirebbero a includere molte più persone e a raggiungere anche coloro che sono esclusi. A creare, quindi, una scuola che sia effettivamente parte di una comunità, che si sappia muovere nella giungla urbana e che sia disposta a lavorare con i soggetti più a rischio. Si chiude questa analisi della scuola di strada con l'aiuto di una citazione dal volume di Carla Melazzini, la quale spiega in maniera egregia quale sia la vera funzione educativa cui la scuola e chi ci lavora possono aspirare; uscire da schemi troppo rigidi è un invito che si vuole fare a tutti, perché si ritiene che aiuterebbe la scuola a essere un servizio di tutti, per tutti.

Se però dentro la scuola si accolgono veramente i ragazzi, e se quando a scuola non vengono si va nel loro "fuori" a prenderli per mano (e così si innesca un percorso di vera conoscenza) allora si scoprono molte cose, e si può arrivare ad un rovesciamento della prospettiva: il territorio, la strada, appaiono come uno spazio claustrofobico, palcoscenico di copioni di vita rigidamente predisposti, e la scuola può diventare il luogo del cammino, di una strada da percorrere insieme, anche per incontrare tanti altri "fuori" diversi dal proprio. Da tutto ciò è nata la pedagogia itinerante, con un movimento pendolare dentro-fuori, nella quale la funzione rassicurante e protettiva è svolta principalmente dalle persone adulte, docenti ed educatori, in quanto depositari della fiducia e quindi accompagnatori autorizzati dei ragazzi lungo strade diverse da quelle della propria nicchia antropologica. (pp. 248-249)

Se prima si è affrontato il tema delle scuole alternative parlando di modelli scolastici attivi nel presente, ci si concentrerà ora, invece, su modelli provenienti dal passato. Si scriverà di forme alternative di scuola, quindi, che vengono da un tempo abbastanza lontano, modelli che hanno ovviamente funzionato e che hanno

rappresentato al tempo una alternativa piuttosto marcata rispetto al programma scolastico tradizionale. Anzitutto, due premesse importanti: la prima è che, come per tutti i modelli scolastici ed educativi, anche quelli che sono di seguito proposti, vanno considerati nel contesto storico e culturale in cui hanno operato: ciò è importante per capirne meglio sia i pregi che i difetti; la seconda, è che questi modelli potrebbero aiutare a immaginare scuole diverse, modalità differenti di fare scuola rispetto a quelle a cui si è abituati e, pertanto, possono essere forieri di importanti ispirazioni pur essendo modelli “vecchi”. Non si dovrebbe, quindi, escludere il fatto che questi modelli scolastici sono stati, e sono ancora in realtà, estremamente moderni: hanno saputo infatti adattarsi ai destinatari, hanno lavorato con persone escluse e che, nel senso comune dominante, non facevano parte della tipica popolazione scolastica. Inoltre, da tali modelli, si potrebbe anche imparare l’utilizzo di differenti mezzi didattici, oltre a riflessioni educative *tout court* molto importanti. Escluderli solo per la loro “vecchiaia” sarebbe un grossolano errore: è dalle esperienze ben riuscite del passato che si può immaginare un futuro educativo più solido.

3.3- La Scuola di Barbiana

Il primo modello di cui ci si interessa è la Scuola di Barbiana diretta da Don Lorenzo Milani. L’esperienza educativa così isolata dal mondo, non passò inosservata: anzi, come scrive anche Carmen Betti (2018), fu un “laboratorio pedagogico-didattico di grande interesse a livello nazionale e internazionale” (pag.235). La caratteristica che emerge prepotentemente del lavoro che Don Milani fece per anni, è la sua attenzione per gli ultimi, per i dimenticati. Quelle persone, cioè, che non avevano i mezzi per raggiungere un grado di istruzione sufficiente e che erano esclusi dall’accesso alla scuola pubblica, quella diurna e “normale”. Il suo esperimento di Barbiana, per altro, era nato dalla precedente esperienza che lo stesso aveva avuto nella sua scuola serale a San Donato, luogo che, a differenza di Barbiana, era più popolato e meno isolato. Sarà proprio il suo modo di condurre e dirigere quell’esperienza ad attirargli le antipatie dei vertici ecclesiastici e a farlo allontanare in un luogo tanto sconosciuto come Barbiana. E se si pensa anche ai contenuti dei programmi didattici di Don

Milani, si può facilmente comprendere come fossero molto avanti nel tempo, sia a San Donato che a Barbiana: come riporta Betti, tratti distintivi del lavoro del prete hanno riguardato l'attenzione continua che egli poneva sull'educazione linguistica, sostenendo che essa fosse il primo passo per l'emancipazione sociale; il focus sul fatto che l'istruzione e l'educazione dovessero essere anzitutto critiche della realtà e, quindi, non astratte rispetto a essa ma, anzi, molto concrete – queste sono le due ragioni principali per cui il suo metodo si basava sull'utilizzo di altri mezzi didattici rispetto a quelli usati dagli insegnanti delle scuole statali, e infatti nell'articolo di Betti si legge:

E fu così che, anche sul piano didattico, egli risultò un precorritore, [...] perché pensò di insegnare a leggere e a scrivere utilizzando non già i comuni libri di testo, quelli che i suoi ipotetici studenti avevano avuto in uggia se non in odio, ma i giornali, i contratti di lavoro, i documenti sindacali, i regolamenti di fabbrica, le buste-paga, insomma materiali con cui quei giovani lavoratori potevano avere interesse a familiarizzare e a capire meglio. (pag. 245)

A queste due caratteristiche si aggiunga anche il fatto che la scuola fosse sempre aperta, tutti i giorni e tutto l'anno anche per molte ore al giorno, e i soggiorni all'estero pensati per gli studenti più grandi. Questi ultimi due punti meritano una spiegazione più approfondita. Il fatto che la scuola non prevedesse giornate di stop è stato giudicato, sempre secondo l'articolo, abbastanza negativamente dai pedagogisti che negli anni si sono recati a Barbiana, soprattutto perché non solo le giornate erano sempre sfruttate per lavorare, ma anche perché le ore che venivano spese dagli studenti a scuola erano moltissime, decisamente di più dei loro pari che frequentavano le scuole statali. Pertanto, anche riguardo la guerra alla bocciatura che Don Milani fece nella sua scuola, non si può semplicemente sostenere che un modello di scuola pensato in tale maniera produca automaticamente degli studenti incapaci: non era affatto una scuola facile, fattore ricordato anche da Betti nel suo articolo. Per i soggiorni all'estero, invece, è opportuno riflettere su quanto avanti fosse tale pratica rispetto al tempo: oggi come oggi, la popolazione studentesca viene invitata molto spesso, con programmi come Erasmus+, a vivere esperienze all'estero per periodi più o meno lunghi, come utile strumento per apprendere anche in contesti internazionali. Ebbene, negli anni Sessanta un prete di una piccola parrocchia sperduta ebbe l'idea di applicare l'emancipazione ottenuta tramite l'apprendimento delle lingue straniere, e lo fece osservando i suoi studenti e

adattando le nozioni a contesti reali, contesti in cui potevano effettivamente trovarsi. C'è un ulteriore punto sul quale è opportuno soffermarsi che è ben evidenziato dall'articolo di Betti, ed è quello che riguarda il mutuo insegnamento. Il passo che da analizzare è il seguente:

A Barbiana, oltre al priore, non c'erano altri docenti, ma ad insegnare erano in tanti perché, salvo gli alunni più piccoli, tutti apprendevano e insegnavano ad un tempo. Anzi, si sosteneva che l'insegnare era il migliore modo per imparare perché occorreva studiare e aver le idee chiare per poter poi riferire agli altri. In altre parole la scuola si fondava sul mutuo insegnamento (pag.254)

Questo mutuo insegnamento è un pratica educativa molto importante: uno scambio tra pari che fortifica i legami umani e che permette di apprendere insegnando, di insegnare apprendendo. Si forma un ciclo continuo che in qualche misura supera la condizione ben definita di distinzione insegnante/studente. Di nuovo, se si pensa che si sta parlando di una esperienza educativa degli anni '60, è facile capire quanto moderno fosse come modo di pensare⁵. Si deve anche ricordare come la flessibilità della scuola di don Milani sia caratteristica che, si è visto, è auspicata anche al giorno d'oggi da personalità illustri, come appunto il già citato Alessandro Baricco. Sarebbe tuttavia sbagliato, o quantomeno sarebbe inopportuno, prendere in esame la scuola di Barbiana senza analizzarne l'opera celeberrima che pubblicò qualche mese prima della morte della sua guida nel 1967. Ci si riferisce, ovviamente, a "Lettera a una professoressa"(1967). Già il fatto che non appaia Don Milani tra gli autori fa comprendere bene una cosa: quest'opera può essere considerata un manifesto di emancipazione di tutti i frequentatori della scuola, scuola che, in effetti, si pone come autrice del testo. Si tratta di un lavoro di scrittura collettiva, che con toni forti e decisi si lancia contro il sistema scolastico del tempo. Anzitutto l'attacco feroce alla bocciatura, definita come la pratica che permette di indentificare la scuola come un "ospedale che cura i sani e respinge i malati"(pag.20). Nel testo si spiega che la pratica della bocciatura è, ovviamente all'epoca, la scusa per la scuola di selezionare i migliori, ma di fatto si tratta solo di una pratica discriminatoria ai danni di chi viene

⁵ Attenzione: Carmen Betti, nel suo articolo, spiega bene che la modalità era "risalente almeno al Medio Evo e rilanciata da Bell e Lancaster fra ne Settecento e primo Ottocento". Pertanto con il termine moderno si intende definire la modernità rispetto alla mentalità dominante del tempo, non in senso assoluto.

da contesti più poveri. A riprova della tesi sostenuta, il testo è arricchito da dati che ben sostengono quanto riportato. Ma non solo: l'opera attacca anche le convinzioni radicate della scuola, quelle che la animano, come, per esempio, il fatto che la pedagogia sia una scienza con pratiche incontrovertibili che permettono assolutamente di scrivere un manuale, di costruire un metodo che permetta di educare chiunque. Questo, però, sarebbe in perfetta contraddizione col dato di fatto che tutti gli esseri umani sono diversi e ognuno avrebbe bisogno di un suo metodo, e avrebbe diritto, quindi, a una pedagogia che lo aiuti. Si può senz'altro ritenere utopico un tale modo di pensare, anche solo tenendo a mente quante sono le persone che frequentano la scuola oggi (un numero abbastanza grande da impedire il realizzarsi di una forte personalizzazione), ma bisogna ragionare maggiormente sul messaggio che questa dichiarazione contiene e vuole trasmettere. È innegabile il merito enorme che ha quest'opera, ossia quello di proporre un cambio di frame che a tratti è "feroce": la proposta pedagogica, il modo di intendere le relazioni che compongono la scuola e anche il ruolo che i vari studenti di Barbiana ricoprono rispetto ai compagni, sono un capovolgimento di realtà rispetto a quanto avveniva nella scuola istituzionale. Alcune critiche si potrebbero ritenere non costruttive rispetto al dibattito: una su tutte, l'attacco continuo a quanto poco lavorino gli insegnanti. In questo lavoro di ricerca si è sottolineato che il lavoro degli insegnanti è molto maggiore rispetto a quanto possa apparire, e il loro ruolo da un punto di vista della responsabilità è enorme (si veda l'analisi del primo capitolo). Va tuttavia ricordato che, alla fine del testo, c'è un richiamo all'estremismo che è stato utilizzato durante la stesura dello stesso, il che fa pensare che è volutamente un tono assoluto quello che viene utilizzato, con tutti i difetti del caso e che, di conseguenza, non sia un'ingenuità ma più una provocazione. Altra critica che è invecchiata, per fortuna si potrebbe azzardare, un po' male, è quella sull'inclusività della scuola, la quale è aumentata molto nei decenni che sono trascorsi dalla pubblicazione dell'opera. Comunque sia, si ribadisce qui che il punto fondamentale è il messaggio, il concetto: si devono senz'altro tenere a mente i difetti che quest'opera ha, ma non c'è dubbio che sia un lavoro che ha dato voce agli ultimi. Quello che l'opera sembra dire è: se la scuola, se l'arena pubblica della pedagogia, se insieme queste due entità non ascoltano tale voce, come si possono definire "sociali" o "inclusive"? Altro merito innegabile della scuola di Barbiana, che emerge anche dall'opera scritta, è quello di essersi adattata agli attori sociali cui si rivolgeva. Don Milani, forte della sua esperienza precedente,

ha tenuto in considerazione il fatto che fosse importante arricchire la scuola, intesa come un processo educativo complesso, di una certa dose di flessibilità. Proprio questa flessibilità, applicata anche ai programmi scolastici, è una delle caratteristiche che si è più volte sottolineato come fondamentale per permettere alla scuola di muoversi meglio, di coniugare egregiamente lavoro del personale ed esigenze dei suoi destinatari. In sostanza, l'opera "Lettera a una professoressa", pur presentando delle criticità che oggi risultano inesatte, o comunque non vere in senso assoluto, è un lavoro di pedagogia critica che risulta essenziale per una riflessione moderna sulla scuola. Non è opportuno saltare a piè pari un lavoro di tale portata: le controversie che hanno accompagnato questo testo non devono trarre in inganno, dato che la portata del cambio di punto di vista che permette è qualcosa di straordinario. È un lavoro che ha affrontato tematiche molto scomode e che può essere un contributo importante per costruire un diverso sistema scolastico. Se si vuole cambiare il sistema scolastico, e permettere a forme alternative di scuola di essere co-costruttrici di un nuovo modo di pensare e parlare della scuola, costruire appunto la risignificazione auspicata in questo lavoro, è necessario partire anche dal passato, da esperienze come quella di Barbiana per comprendere bene come la critica strutturata, motivata e sentita possa effettivamente aiutare il progresso. E in effetti, per concludere quest'analisi, c'è un altro punto che si dovrebbe analizzare, che non ha a che fare strettamente col testo "Lettera a una professoressa", ma che ha reso Don Milani e il suo modo di fare pedagogia critica famosi. Si sta parlando del motto "*I Care*". Questa frase racchiude al suo interno un tentativo nuovo, forte, di fare educazione: in chiara contrapposizione col motto fascista "me ne frego", il senso profondo è quello di considerare la grandezza che i piccoli gesti possono avere. Restituisce, inoltre, una dimensione di cura all'educazione, che viene intesa come missione di aiuto da una parte e presa in cura dall'altra. È un altro cambio di frame, un radicale cambiamento di punto di vista che comporta una presa di responsabilità: l'individuo che Don Milani immagina è qualcuno a cui "gliene frega", esattamente il contrario di quello che diceva il motto fascista. E allora, se si intende la scuola come "un ospedale", per citare solo una parte del testo di Barbiana, e se si vuole che questo ospedale sia inclusivo, sia sociale, sia cura vera, si deve ragionare sul fatto che la grandezza della parola è tale per cui dire "Mi importa", "Ci tengo", può davvero cambiare le cose. A partire da parole diverse che si usano per intendere la scuola, per comunicare e per educare, si potrebbe portare una differente modalità di lavoro.

La scuola è cura, è presa di responsabilità. Lavorare in essa è un lavoro di cura, è un tendere la mano a chi ne ha bisogno. Don Milani questo l'aveva capito e, utilizzando una lingua diversa dalla sua, ha proposto una visione totalmente alternativa di scuola rispetto a quella che al tempo dominava. Conservare la sua lezione, discuterne, ragionarci, rappresenta una possibilità che non va sprecata.

3.4- Il maestro d'Italia

La scuola non si fa solo in aula. Lo si è visto, la scuola si può fare in moltissimi modi. Nel Dopoguerra, a Roma, un maestro elementare di poco più di vent'anni incominciò la sua carriera di insegnante in un carcere minorile, esperienza che lo aiutò molto a formarsi. Quel maestro sarebbe diventato il "maestro d'Italia", una persona con una classe di un milione e mezzo di studenti. Si sta parlando, ovviamente, di Alberto Manzi, conosciuto anche semplicemente come maestro Manzi.

Seppur molto noto per essere stato lo storico conduttore de "Non è mai troppo tardi", è anche vero quanto scrive Benetton (2021) circa la sua non centralità nel panorama degli studi pedagogici:

Per diverso tempo, difatti, [...]è stato ignorato il suo spessore nella cultura pedagogica e scolastica, mentre andrebbe inserito a pieno titolo fra le figure emblematiche del secondo Novecento quale innovatore del sapere pedagogico italiano. (pag.156)

Si può, comunque, senz'altro dire che la vita del maestro è stata una vita da ribelle, da sognatore ma anche molto altro. Le esperienze di vita del maestro lo formarono come professionista. Per comodità di analisi, si potrebbero suddividere i suoi esperimenti di scuola alternativa in tre parti: la scuola in carcere, la scuola Fratelli Bandiera a Roma e ovviamente la trasmissione RAI "Non è mai troppo tardi". Attenzione: non si tratta di fasi analizzate solo in base alla cronologia, ma si tratta di unità di analisi che risultano utili per comprendere perché la figura di Manzi sia così tanto innovativa ancora oggi e perché essa sia fonte di ispirazione. Come si è accennato poc'anzi, il maestro cominciò la sua carriera come insegnante in carcere: la scuola in carcere, per di più minorile, può senz'altro essere considerata una forma alternativa di scuola. Infatti, ci sono dei destinatari incredibilmente svantaggiati che, come se non bastasse, sono stigmatizzati come criminali e come irrecuperabili. Se

poi si pensa a un contesto passato come era il secondo Dopoguerra italiano, si comprende bene che questo valeva, probabilmente, ancora di più. Manzi seppe prendere quel gruppo di minori, diversi per provenienza e per età, e trarne il meglio. insegnò con passione e, stando agli scritti che ne parlano, pochissimi di quegli studenti tornarono a delinquere negli anni a venire. Questo fa ben comprendere come il sodalizio tra insegnamento ed emancipazione è forte: Manzi si occupò per tutta la vita degli ultimi, e lo fece a partire dalla sua prima esperienza lavorativa in questo campo. La prima forma di scuola alternativa proposta dal maestro, pertanto, è da considerarsi questa: il suo modo di fare scuola in carcere, anticonvenzionale, funzionale, e poggiante su un'idea di possibilità di redenzione e miglioramento per tutti. Tra le varie attività la più nota è senz'altro la realizzazione di un giornale, "La Tradotta". Un gruppo di giovani detenuti, senza alfabetizzazione e senza possibilità di riscattarsi agli occhi della società, fu in grado, sotto la sua guida, di realizzare un lavoro editoriale, di esprimere il proprio disagio, di elaborarlo; fu messa nelle condizioni di imparare, con fiducia e pazienza.

La seconda forma di scuola alternativa che il maestro propose fu il suo modo di lavorare all'interno di una scuola "classica". La scuola elementare Fratelli Bandiera, infatti, era una scuola normale. Ma il maestro Manzi la rese diversa. Forte della sua convinzione che insegnare non fosse una semplice trasmissione di nozioni da chi sa a chi non sa, ma molto di più, Manzi riuscì a portare innovazioni importanti sul piano didattico all'interno di un sistema scolastico che non appoggiava questo modo di porsi nei confronti degli studenti. A titolo esemplificativo (Falconi, 2020):

Alberto Manzi, che è stato anche un grande divulgatore scientifico, avrebbe potuto permettersi spiegazioni entusiasmanti, eppure, non spiegava mai nulla. I bambini di Manzi, racconta con simpatia Maria Arcà, una delle sue più assidue collaboratrici, confidavano a quelli della classe vicina che «al loro maestro si doveva spiegargli tutte le cose perché non aveva mai risposte».

Questa curiosità che il maestro faceva nascere nei suoi studenti fu un caposaldo della sua teoria pedagogica per tutta la vita. Fu un innovatore che, per esempio, non accettava i criteri di valutazione, tanto da andare incontro a provvedimenti disciplinari per questo motivo. Proprio questo suo distacco dalla valutazione classica, simboleggiato dal celeberrimo motto "Fa quel che può, quel che non può non fa", è una innovazione da cui si può, come società che si occupa di scuola, imparare molto: abbandonare sistemi così rigidi di valutazione è un progresso che Manzi compì molti

anni fa e che è tra l'altro auspicato anche da pedagogisti odierni (Novara, 2018). Ma il maestro, all'interno della scuola, si occupò anche di didattica innovativa che si esplicava nello spostare i banchi di scuola e metterli a cerchio, nello stare in terrazzo per fare esperimenti e nel far esplorare il mondo ai suoi studenti. Manzi riuscì a innovare la scuola nella realtà dove lavorava come maestro. Riuscì a proporre attività che oggi sono ben conosciute a chiunque lavori nelle scuole primarie ma che, all'epoca, non erano viste di buon occhio. Si devono accennare, a questo proposito, ai provvedimenti disciplinari cui andò incontro: venne sospeso senza stipendio per essersi rifiutato di redigere le pagelle valutative, controprova che ribadisce la rigidità del modello scolastico italiano dell'epoca.

La terza forma di scuola alternativa che Manzi realizzò fu senza dubbio la più famosa: ci si riferisce alla trasmissione "Non è mai troppo tardi". Il programma, andato in onda sulla RAI dal 1960 al 1968, aveva l'obiettivo di combattere il dilagante analfabetismo nazionale. Manzi fu eccelso nel suo ruolo di conduttore utilizzando disegni e un'impostazione molto pacata. La trasmissione venne seguita da moltissime persone, portando alla licenza elementare circa un milione e mezzo di persone. L'opera pedagogica raggiunse, pertanto, pienamente i suoi obiettivi. Questo programma, ovviamente, venne reso possibile dalla collaborazione di tutti i lavoratori, non solo tramite il lavoro di Manzi, che tuttavia rimane a oggi il simbolo di come effettivamente, per imparare, non sia mai troppo tardi. Chi era coinvolto, infatti, erano principalmente persone anziane o comunque adulte. Inoltre, non solo i destinatari erano fuori dall'ordinario per le dimensioni e per l'età, ma anche i metodi di insegnamento erano molto innovativi per l'epoca, con l'utilizzo di disegni, registrazioni audio e video che permettevano una forte interattività e un'ottima trasmissione dei contenuti. Se poi si aggiunge che la trasmissione venne imitata in ben settantadue paesi esteri, è facile comprendere come Manzi divenne protagonista di una rivoluzione pedagogica su scala nazionale non indifferente, dal notevole impatto culturale anche rispetto alla letteratura scientifica che da allora dovette confrontarsi con realtà di questo tipo. Si deve poi considerare anche il fatto che, se molte volte si è parlato, nel presente lavoro di ricerca, di scuole alternative che non vengono sostenute dal sistema entro cui operano, soprattutto in tema di risorse, questo caso specifico è un'eccezione, perché la trasmissione venne fortemente voluta dal Ministero dell'Istruzione (Benetton, 2021). L'uso moderno che lo Stato fece del medium più potente di allora, ossia la televisione, fu senz'altro lungimirante e,

anzi, dovrebbe essere più spesso ricordato oltretutto ripreso⁶. Ecco perché si può utilizzare questo esempio come simbolo del fruttuoso rapporto possibile tra istituzioni, esecutori progettuali e destinatari finali, in un ciclo che permette di superare gli ostacoli iniziali. Scrive sempre Benetton:

Manzi intuisce molto presto che il rinnovamento del sistema scolastico sarebbe potuto avvenire anche mediante l'utilizzo sapiente dei nuovi strumenti tecnologici a disposizione, *in primis* il mezzo televisivo. È questo l'aspetto più noto di Manzi; il maestro di *Non è mai troppo tardi*, [...] Manzi si serve appieno della televisione, ma considerandola comunque uno strumento che non fa venire meno l'importanza della costruzione di una reale relazione dialogica educativa e dell'attivazione del discente, di una partecipazione consapevole, in un incontro di volti. E, quindi, non è innovativo solo perché opera utilizzando un nuovo dispositivo didattico, ma in quanto si pone, mediante esso, l'obiettivo di fare dell'educazione, dell'istruzione e della scuola elementi fondamentali della crescita della persona e soprattutto di esercizio consapevole della democrazia. L'istruzione e l'educazione costituiscono un'opportunità di divenire che interessa tutte le età della vita. (pag. 163)

C'è un altro aspetto di Alberto Manzi che spesso non viene ricordato. Come già avvenuto per Don Milani, non si trattava di un educatore e pedagogo ordinariamente inserito nel sistema, ma appunto di un ribelle, e anche, o forse soprattutto, di un attivista. Manzi, infatti, fu impegnato in un'attività che più volte mise a rischio la sua incolumità, ossia i numerosi viaggi in America Latina per insegnare agli Indios a leggere e a scrivere. Si legge (Manzi, 2014):

Ha passato anni a recarsi in Perù per istruire gli indios, per liberare i suoi amici incarcerati dalla polizia boliviana, solo perché insegnavano a leggere e a scrivere a un popolo schiavizzato dalla sua stessa ignoranza, perché portavano parole d'uguaglianza, invece che d'obbedienza. Assieme a don Giulio, un suo amico missionario in quelle terre, tentavano di difendere la dignità dell'uomo, a volte lanciandosi in imprese davvero pericolose e finendo spesso nei guai.(pag. 21)

⁶ a titolo di merito, non si possono non citare gli innumerevoli programmi che quotidianamente si occupano di divulgazione, di qualsiasi genere si voglia. In questo senso la tecnologia, tramite internet, ha sviluppato anche altre forme di divulgazione che, almeno in parte, possono essere considerate forme di scuola o comunque di istruzione.

Le parole della figlia Giulia restituiscono un'immagine molto differente da quella del pacato maestro elementare che in televisione aiutava gli adulti a rientrare nella formazione che avevano perduto o che era stata loro negata. Un avventuriero che, sempre dal testo, si evince essere stato torturato per aver commesso l'ingiustizia di insegnare. Ecco perché, per analizzare seriamente la figura di Alberto Manzi, si dovrebbe considerarlo in toto: perché se da una parte si è trattato di un innovatore, capace di rendere alternativa la scuola in molteplici forme e momenti storici, si è anche trattato di un attivista che si è battuto per i diritti degli ultimi, insegnando loro l'emancipazione che avrebbero potuto raggiungere tramite l'istruzione. Il maestro Manzi, pertanto, si deve prendere a modello perché, attraverso la critica a un sistema scolastico che non rispettava veramente le unicità individuali, è riuscito a innovare il modello di scuola dominante (o almeno far vedere che modificarne alcune importanti lacune, pur mantenendo ottimi risultati, è possibile), e perché è stato capace di coniugare, anche a rischio della propria incolumità personale, la missione pedagogica di emancipare gli ultimi, e quella umana di combattere l'ingiustizia. In aggiunta a tutto questo, il maestro mantenne, durante la messa in onda della sua trasmissione, vista da milioni di persone, non solo il suo normale stipendio di maestro elementare, ma anche una coerenza umana di grande spessore (Lorenzoni, 2020):

Quando era all'apice della sua notorietà mediatica per via del programma televisivo Non è mai troppo tardi, che condusse dal 1960 al 1968 percependo l'abituale stipendio di maestro elementare, una nota società produttrice di carne in scatola gli chiese di girare una pubblicità, per la quale gli proposero un compenso che oggi corrisponderebbe al prezzo di una casa a Roma. Manzi rifiutò, sostenendo che non voleva ci fosse alcuna commistione tra chi insegna a leggere ed educa alla cultura e chi induce all'acquisto di prodotti per trarne profitto.(pag.12)

Questa analisi non ha lo scopo di riuscire a essere esaustiva rispetto a una figura così complicata e ricca come quella di Alberto Manzi, che in vita fu moltissime cose. Tuttavia, quello che si vuole fare qui è far comprendere come un pedagogista, ormai molti anni fa, è stato in grado di innovare la scuola italiana, battendosi contro modalità pedagogiche ritenute da lui superflue, come la necessità assoluta di una valutazione, o battendosi contro pratiche sociali scorrette, come lo stigma verso i carcerati o l'oppressione degli ultimi. Con l'analisi di una sola figura, si è potuto, in qualche misura, vedere tre forme alternative di scuola, tutte con ottimi risultati. Allora, le lezioni del maestro sono molte, non una. Figure come questa sono quelle a cui

ispirarsi per riuscire a costruire e immaginare un sistema scolastico più flessibile (anche nelle attività di Manzi, infatti, la flessibilità ha giocato senz'altro un ruolo fondamentale), più inclusivo e più giusto. Per esempio, si pensi alle lezioni a distanza che la trasmissione per cui raggiunse la notorietà riuscì a impostare: esse potrebbero indicare un modo di fare scuola che è stato in grado di notevole lungimiranza. Quella didattica a distanza, applicata a livello sistemico e attuata coinvolgendo tutta la comunità, pur concentrandosi su dei destinatari specifici (comunque molto vari), ha permesso di raggiungere persone che mai si sarebbe stati in grado di coinvolgere. Ed è stata in grado di fare ciò tramite un diverso approccio, un diverso modo di intrattenere. Manzi, ad esempio (Falconi, 2020),

riteneva che l'insegnante dovesse saper creare una tensione cognitiva: un desiderio tale di apprendere, un impulso così forte di scoprire da far sentire al bambino l'imparare come un'urgenza personale. (pag. 2)

Oggi i tempi sono assai diversi, nel bene e nel male. Le trasmissioni a carattere divulgativo non generano più un'attenzione di quel calibro. Ma dimenticare l'insegnamento del maestro Manzi sarebbe un errore. Piuttosto, conviene chiedersi se, in caso di necessità, non sia possibile pensare a modalità differenti di condurre la scuola a distanza, magari ispirandosi proprio al maestro Manzi e al suo lavoro degli anni '60 e alla sua idea di tensione cognitiva capace di catturare il desiderio degli allievi. Sarebbe un'opportunità per riuscire a coinvolgere maggiormente chiunque venga raggiunto con la didattica a distanza. E anche questo attivismo che caratterizza la figura di Manzi viene ritenuto da Benetton molto importante ai fini di un ripensamento della scuola in generale:

Riscoprire il pensiero di Manzi pare oggi particolarmente importante, considerando che la scuola stenta ancora a farsi portavoce di una pedagogia emancipativa e sociale, forse anche a credere nel ruolo sociale che può svolgere per far ritrovare il senso di comunità, di riguardo per l'altro, il dialogo, la tolleranza, la non violenza, cioè valori che sembrano quasi irrimediabilmente perduti.[...] Oggi come allora si avverte l'esigenza di un rinnovamento dell'impegno educativo dei docenti – che va poi di pari passo con un adeguato riconoscimento della professione svolta –, di una presa di coscienza della '*mission* scolastica autentica' che conduca ad uno svecchiamento degli stili esistenziali-educativi-didattici adottati all'interno della scuola, affinché essa riesca realmente a promuovere la formazione dell'uomo e della donna in un sistema educativo di qualità. (pag. 157)

E questo è vero ancora di più se si considera quanto si è visto in precedenza relativamente alle problematiche del modello dominante di scuola in tempi di pandemia:

L'emergenza sanitaria da Covid-19 non ha fatto altro che ampliare le crepe di un sistema scolastico già da tempo malato, che sembra non essere in grado di offrire aggiornate opportunità educative di formazione della persona intesa nella sua integralità, né di salvaguardare il capitale umano che rappresenta.(ibidem)

L'insegnamento del maestro Manzi, in definitiva, può davvero rappresentare un ottimo punto di partenza per ripensare, risignificare e riflettere in relazione alla scuola e al senso che a essa si vuole attribuire.

Conclusioni

Alla fine di questo capitolo si è potuto capire che fare scuola in maniera differente rispetto a come normalmente la si intende, è possibile. Non solo: in parte potrebbe anche essere un dovere. Questo perché è includendo nuovi punti di vista e nuove idee che si potrebbero immaginare sistemi scolastici che siano maggiormente orientati verso il dialogo tra modelli, che siano più propensi alla flessibilità progettuale e didattica, e che siano anche maggiormente in grado di utilizzare linguaggi differenti che permetterebbero di abbandonare, o per lo meno discutere, logiche che talvolta possono essere abbastanza stringenti. Il modello di scuola dominante in Italia che si ha oggi non è assolutamente privo di meriti. Quello che qui si è voluto fare è stato metterne in luce le criticità e proporre le analisi di differenti modelli che funzionano egregiamente e che sono attuati, o lo sono stati, almeno in parte, proprio qui in Italia. Sono modelli, quelli analizzati, che hanno anche il grande merito di aver sfruttato la propria flessibilità per poter meglio adattarsi ai destinatari finali, e lo hanno fatto uscendo anzitutto dai frame considerati inviolabili (nei casi di don Milani e di Manzi, tra l'altro, si è anche assistito a provvedimenti nei loro confronti per questo). Modelli di scuola alternativi ce ne sono moltissimi: scuole in carcere, in ospedale, gli stessi CPIA o le scuole serali, le scuole senza zaino, le scuole possono assumere migliaia di forme; tuttavia sono modelli che ancora vengono coinvolti, si ritiene, troppo poco nella partecipazione alla auspicata co-costruzione di un diverso sistema scolastico. Negli esempi visti fin qui, si possono scorgere importanti fonti di ispirazione per

arrivare a realizzare un tale intento. Non solo: modelli dialoganti tra loro potrebbero essere veramente determinanti in termini di un ripensamento del sistema scolastico nella sua totalità e nel risignificare quella che viene chiamata comunemente scuola.

Capitolo 4: Proposte di ripensamento e risignificazione.

Il seguente capitolo cercherà di rispondere al dubbio che probabilmente è emerso alla fine della lettura dei capitoli precedenti. Cosa fare dunque?

La situazione della scuola, in Italia, non è delle migliori, lo si è visto. Si vuole anche ricordare che tutti i problemi affrontati nella prima parte del lavoro sono presenti anche perché

La spesa pubblica in istruzione continua a contrarsi, quasi adeguandosi al paese, invece di rispondere alla volontà di portarlo altrove, in una situazione diversa e migliore: un paese adagiato sul passato anziché proiettato verso il futuro. L'invecchiamento del corpo docente è impressionante.[...] il 58% dei docenti di scuola primaria e secondaria ha più di 50 anni, contro il 34% della media europea. (Allievi, 2020, pag. 98).

Anzitutto, si deve esplicitare una cosa importante: quello che in questa sede ci si augura che cambi è il senso del discorso che viene fatto sulla scuola in Italia. Se quella che si vuole fare è un'operazione a cuore aperto il cui scopo è rispecchiare e anche risignificare il sistema scolastico, ebbene si ritiene sia importante partire dalle concezioni che si hanno della scuola stessa. Concezioni che nascono in maniera non casuale, ma derivate dalla cultura scolastica e dalle parole utilizzate per narrare la scuola. Per cominciare, dunque, il capitolo proporrà una concezione differente da quella che normalmente risulta più diffusa nel dibattito pubblico, che vede la scuola come un'istituzione. In questa sede, invece, si propone un'analisi che vede la scuola come un vero e proprio servizio sociale. La differenza potrebbe sembrare irrisoria, ma così non è, dato che, si è visto quando è stato affrontato la questione dello *street level bureaucracy*, il rapporto tra cittadini e istituzioni è molto spesso complicato (Saruis, 2018). Pensare alla scuola come a un servizio sociale, invece, potrebbe permettere di coglierne sfumature che normalmente sfuggono.

Si propone poi un'altra analisi, quella che fa Daniele Novara circa il sistema scolastico italiano e delle motivazioni per cui il sistema, secondo l'autore, va cambiato al più presto. Si ritengono le proposte fatte dal pedagogista piacentino molto interessanti, anche per la loro natura abbastanza controversa e "al limite", ma comunque portatrici di spunti di riflessione che possono aiutare il dibattito.

Infine il capitolo si concentrerà, partendo dall'analisi di un modello scolastico straniero, a proporre degli auspici che mirano a far partire una riflessione. Riflessione

che, si sottolinea, non ha intenzione di essere né esaustiva né definitiva, ma soltanto stimolante. L'operazione a cuore aperto sull'oggi della nostra scuola, processo che dà il titolo al presente lavoro, comincia da una riflessione che si ponga in posizione dialogante.

4.1- Ripensare la scuola: la scuola come servizio sociale

Un proposta che si ritiene possa essere utile per modificare la percezione che si ha, mediamente, di che cosa sia la scuola, è di provare a intenderla come se fosse un servizio sociale.

Questo si pensa sia possibile affermarlo perché quello che la scuola fa, o comunque mira a fare, è formare le persone che la frequentano, cioè gli utenti, a essere individui che possano contribuire allo sviluppo della comunità tutta, oltretutto allo sviluppo di loro stessi. Eppure, la narrazione più diffusa riguardo cosa sia la scuola non sembra essere esattamente sovrapponibile a quanto scritto: si parla, infatti, di una narrazione che vede nella scuola non un servizio sociale ma un servizio pubblico, ovvero un servizio che costa ma che è utile, o comunque un'istituzione spesso distante dalla società, poco inserita nel contesto. Il problema sorge quando a queste definizioni si accompagna anche quella che vede nella scuola una spesa: come si è visto, ciò comporta vivere gli investimenti attuati nei confronti della scuola come una "perdita di denaro", non come un qualcosa che poi ritornerà e che, tra l'altro, restituirà molto di più, e questo nonostante la definizione della stessa come di servizio pubblico. La questione allora si fa complicata, perché se il messaggio che investire nella scuola è sempre conveniente non riesce a incidere quanto si auspica (si rimanda ai tagli attuati negli anni ai danni della scuola visti nel capitolo 2 e alla citazione di Allievi in apertura del presente capitolo), allora il pensiero più diffuso sarà che tagliare fondi all'ente scolastico diventerà pratica magari criticata, ma nel complesso accettata. Si vuole ragionare a partire da una definizione interessante di "assistenza sociale e servizi sociali", la quale recita:

L'assistenza sociale comprende l'insieme di compiti della pubblica amministrazione consistenti nella fornitura di prestazioni, normalmente gratuite, dirette all'eliminazione delle disuguaglianze economiche e sociali all'interno della società.[...] È espressione dello stato sociale, che si preoccupa di promuovere il benessere di tutti i cittadini, di eliminare le

condizioni di bisogno in modo da consentire a tutti l'effettivo godimento dei diritti civili e politici e garantire il libero sviluppo della personalità. (Enciclopedia Treccani online, "assistenza e servizi sociali")

Questa definizione di assistenza sociale, estrapolata dall'Enciclopedia Treccani, ben si coniuga con quanto si vuole qui sostenere. Si possono vedere, infatti, in questo breve stralcio, alcune caratteristiche che anche nella scuola, e nella missione educativa in generale, si ritrovano, quali la guerra alle diseguaglianze (in questo lavoro si è visto, per esempio, l'impegno profuso da don Milani nel contrastare fenomeni simili), il fatto che l'assistenza sociale sia, come d'altronde lo è la scuola, rispondente a decisioni prese a livello sistemico ("è espressione dello stato sociale") e, infine, la caratteristica che accomuna la scuola ai servizi sociali è quella per cui il suo obiettivo è quello, da un lato, di "promuovere il benessere", dall'altro quello di "consentire a tutti l'effettivo godimento dei diritti civili e politici e garantire il libero sviluppo della personalità". In effetti, sono caratteri ampiamente riconosciuti alla scuola sia il suo essere emancipatrice, sia il suo mirare a cancellare le situazioni di bisogno: anche il "semplice" imparare a leggere è, d'altronde, un modo per riempire un vuoto di abilità nella lettura, per esempio. D'altra parte, l'accostare la scuola ai servizi sociali è un atto inquadrato in questa cornice di senso attribuita ai servizi sociali stessi, ovvero servizi per tutti e di tutti, garantiti dallo Stato e pensati per migliorare la situazione precedente e tutelare quella futura per ogni soggetto. Anche l'impianto legislativo italiano, in qualche misura, ha accostato già, in passato, la scuola e i servizi sociali: il decreto legislativo n.112 del 31 marzo 1998, infatti, scrive, all'articolo 128:

Ai sensi del presente decreto legislativo, per "servizi sociali" si intendono tutte le attività relative alla predisposizione ed erogazione di servizi, gratuiti ed a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno e di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario, nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della giustizia.

Il decreto, quindi, ha proposto una definizione piuttosto ampia di "servizi sociali", evidenziando, tuttavia, il carattere di "bisogno" e di "difficoltà", caratteri che, comunque, si pensa siano compatibili anche con la funzione del servizio scolastico

che, molte volte, rappresenta un'ancora di salvezza per i destinatari ultimi- in questo lavoro lo si è visto bene sia con la scuola di Barbiana sia con la scuola per strada- e pertanto sembra possibile costruire un ponte, un collegamento, tra il concetto e la funzione dei servizi sociali con i medesimi termini della scuola. Inoltre, non è un caso che nel decreto preso in esame il titolo successivo a quello dei servizi sociali sia proprio quello relativo alla scuola. E proprio analizzando i termini utilizzati, balza all'occhio che venga scritto ripetutamente "servizio scolastico", segno che la concezione della scuola come di un servizio per la comunità non è un pensare totalmente estraneo al contesto italiano, anzi. Particolarmente interessanti sono i punti d) ed e), riguardanti le funzioni del servizio scolastico e presenti nell'articolo 136, i quali recitano:

d)la rilevazione delle disfunzioni e dei bisogni, strumentali e finali, sulla base dell'esperienza quotidiana del concreto funzionamento del servizio, le correlate iniziative di segnalazione e di proposta;

e)l'adozione, nel quadro dell'organizzazione generale ed in attuazione degli obiettivi determinati dalle autorità preposte al governo del servizio, di tutte le misure di organizzazione amministrativa necessarie per il suo migliore andamento.

I presenti punti restituiscono una dimensione di flessibilità che, si è visto spesso nel corso del presente lavoro, è potenzialmente una grande risorsa per l'intero sistema scolastico da un lato e un valore per le singole realtà scolastiche dall'altro.

Quelle che si propongono di seguito, sono delle parole che sembra possano calzare bene sia per descrivere, in maniera generale, le caratteristiche principali della scuola sia quelle dei servizi sociali. Di entrambi si propone quindi una personale interpretazione. Si ritiene che la scuola e il servizio sociale condividano queste locuzioni, nella loro definizione che si propone, quando si dice che la scuola/il servizio sociale:

- È cura
- È cooperazione
- È emancipazione
- È incontro
- È comunicazione

Si proveranno a spiegare una a una, esplicitando perché queste frasi, o locuzioni, riescono bene a cogliere il significato di tale approccio di definizione.

4.1.1- È cura.

La scuola è cura, è presa in carico di qualcuno. Lavorare nella scuola non significa solo trasmettere nozioni e, anzi, dirlo significherebbe ridurre tutto il complesso di emozioni che entrano in gioco quando si crea il rapporto discente-docente (Freire, 1970). Gli educatori e gli insegnanti si fanno carico di ben di più rispetto alla semplice trasmissione di contenuti nozionistici: si tratta di una vera e propria presa in carico operata da coloro che con gli utenti trascorrono la maggior parte del tempo cercando sì di passare nozioni, ma anche ben di più. L'atto di insegnamento è presa in carico del bene e del male di ogni studente, che per l'appunto è confrontabile con l'utente dei servizi sociali. I servizi sociali, difatti, normalmente entrano in gioco proprio quando si parla di disagio. E a riprova del fatto che la scuola sia effettivamente un lavoro di cura, basta pensare a Don Milani: "*I Care*". Due semplici parole che meglio di tutte spiegano quanto sia importante la visione di cura nel lavoro scolastico. Quel "*care*" è proprio il simbolo del docente che guida il discente lungo tutto il suo percorso di formazione ed è pronto ad aiutarlo nei momenti di difficoltà. Ovviamente non si sta parlando di una cura in senso medico, ma di una cura in senso di attenzione per l'educando, caratteristica dell'educazione analizzata anche da Conte (2006) e Simoni (2018), il quale la concepisce come una presenza costante e attenta ai bisogni dell'educando da parte dell'educatore: si parla, cioè di una cura intesa nel senso derivante dal mondo classico, finalizzata a essere un intervento pensato per il lungo termine e richiedente, quindi, tempo e non mostrante effetti nell'immediato. Eppure questa funzione di cura viene poco evidenziata quando si parla di scuola che tuttavia è messa a stretto contatto con i disagi degli utenti (come nella scuola per strada, per esempio). Nel discorso pubblico potrebbe essere utile ricordare maggiormente la funzione curativa, di presa in carico, di attenzione al singolo e ai suoi disagi, che la scuola svolge quotidianamente e che, se accuratamente sostenuta, può davvero migliorare la visione dominante della scuola stessa, e permetterebbe di ricordare maggiormente quanto la funzione di cura in educazione sia importante, esattamente come già sostenuto dai ricordati Conte (2006) e Simoni

(2018). Come in un servizio sociale, anche la scuola assolve in questo senso alla funzione di cura che è richiesta per portare a termine il suo obiettivo, cioè quello di formare delle persone primariamente dal punto di vista umano, aiutandole ad affrontare i propri disagi e funzionando, in qualche misura, da “palestra di vita”.

4.1.2- È cooperazione.

La scuola è un grande laboratorio di cooperazione. Si pensi a tutti i giochi per i più piccoli, o ai laboratori scientifici e di scrittura, insomma gli esempi possono essere molteplici. Quello che è importante comprendere è che la scuola può rappresentare una valida alternativa alla competizione che sembra pervadere la società, tanto che si legge in Simoni (2018)

...è indispensabile riprendere la consapevolezza che non si educa un individuo perché sia un perfetto animale sociale in competizione tecnoevoluzionistica, ma che si devono trasmettere anche orizzonti valoriali e considerazione critiche, con lo scopo di rendere cosciente il discente della sua appartenenza umana (pag.113)

Se si spingerà sempre più sulla cooperazione sia in termini di rapporto studente-studente, sia in termini di rapporto studente-educatore, comprendendo quindi l'esistenza di un circolo virtuoso di educazione reciproca (Freire, 1970), si formeranno generazioni future che ben comprenderanno quanto importante sia la cooperazione tra individui. Il processo di aiuto passa da una mentalità che anzitutto rivede nell'Altro la persona con cui costruire, non un avversario da abbattere nel tentativo di affermarsi. Non si vuole qui distruggere ogni forma di competizione: la competizione serve, è utile per trasmettere alle persone l'importanza di tirare fuori le proprie risorse quando occorre, ed evita anche trattamenti di iper-protezione ingiustificata, cosa peraltro vista anche quando si è trattata la *outdoor education*. Anche nei servizi sociali c'è bisogno, perché funzionino, di cooperazione: sia tra utente e operatore, sia tra gli utenti stessi (si pensi, ad esempio, ai gruppi di aiuto per le dipendenze), per non parlare dei vari professionisti che operano insieme, e lo stesso è auspicabile avvenga a scuola. In altre parole, si potrebbe affermare che pratiche come il mutuo aiuto nei servizi sociali, o il mutuo insegnamento (*peer*

education) nella scuola, oltre ad altre pratiche come il gioco, rendono simili il servizio sociale e la scuola in tal senso.

4.1.3- È emancipazione.

Qual è la funzione principale di un servizio sociale? Si potrebbe dire, con una sintesi estrema, che lo scopo è quello di migliorare una situazione di disagio. Un ospedale, una biblioteca, uno studio legale, hanno in comune il fatto di partire da un problema per l'utenza, proporre una soluzione, e, una volta accettato l'intervento, lavorare più o meno a stretto contatto con la suddetta utenza al fine di migliorare la situazione che inizialmente aveva fatto partire la richiesta di aiuto. Essere in grado di cambiare una condizione, significa fare in modo che chi si trovava in uno status svantaggiato, al di là della gravità, non si trovi più dove stava prima. L'obiettivo, dunque, è quello di permettere alle persone di migliorare e, a lungo termine, di migliorarsi. Anche l'educazione, in fondo, ha il compito di migliorare la situazione iniziale, anche se ovviamente non è il solo compito che si prefigge. Diversi autori si sono occupati di questo aspetto dell'emancipazione personale, come Bobbo e Moretto (2020). In altre parole, quello che il servizio sociale mira a fare è realizzare una relazione di aiuto che abbia come fine ultimo l'autonomia dell'utenza, o almeno il raggiungimento del suo più alto grado possibile. In caso contrario, il servizio sociale sarebbe semplice assistenzialismo e, pedagogicamente parlando, fallirebbe gravemente la sua *mission*. La scuola dovrebbe funzionare allo stesso modo: concentrarsi solo sulle nozioni che vengono trasmesse sarebbe un grave errore principalmente perché si tratterebbero gli utenti come enciclopedie da riempire, masse inerti che poco hanno a che fare con la creatività o con lo sviluppo personale (Novara, 2018). Invece, intendere l'insegnamento come emancipazione, ossia dare a tutti gli strumenti perché siano in grado di essere liberi, potrebbe proporre un nuovo punto di vista sulla questione. L'obiettivo, quindi, dovrebbe essere quello di rendere autonome le persone che nella scuola possono trovare migliaia di modi differenti per acquisire ulteriori conoscenze, diffonderle, produrne di proprie, aiutare il prossimo senza dimenticare di realizzare se stessi. Con le parole di Rodari (1973):

“Tutti gli usi della parola a tutti” mi pare un bel motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo. (pag.11)

Ecco che cosa si vuole intendere quando si parla di scuola come di un servizio sociale: un'istituzione vicina alla vita delle persone che mira a combattere le pratiche che rendono schiavi gli uomini. La scuola, come un servizio sociale, ha in sé il carattere dell'emancipazione.

4.1.4- È incontro.

La scuola rappresenta l'opportunità, per moltissimi, di incontro con l'Altro. La scuola funziona, anche attraverso programmi internazionali, da luogo di incontro con la diversità, come d'altronde, si è visto, anche don Milani sapeva. Ma non solo diversità dal punto di vista delle nazionalità: si parla anche di disabilità, religioni, usanze, eccetera. Per molte persone, che fisicamente non possono spostarsi, andare a scuola rappresenta un'occasione di incontrare l'Altro, e quando si scrive "incontrare" si intende il processo di messa in discussione dei propri stereotipi, dei propri preconcetti, senza demonizzare nessuno: ognuno di noi ne possiede ed è importante accettarli e comprenderne l'utilità (Monceri, 2011). Il passo da compiere, quindi, non è non avere tali strutture mentali preventive, ma essere disposti a riconoscerle e a metterle, appunto, in discussione. Le forme alternative di scuola al modello dominante in Italia, per esempio, sono state e sono degli ottimi modelli da questo punto di vista, proprio perché molto spesso i loro destinatari sono, nell'insieme, ancor più variegati rispetto a modelli più tradizionali. Anche i servizi sociali, si potrebbe affermare, funzionano talvolta alla stessa maniera: non di rado capita, a chi ci lavora e a chi li frequenta, di venire in contatto con realtà che altrimenti sarebbero rimaste lontane. Il lavoro quotidiano di confronto con la diversità è importante per sviluppare una coscienza della stessa, rendendo così le generazioni che verranno consapevoli e attente alla tutela delle minoranze, oltre a renderle maggiormente preoccupate delle dinamiche che entrano in gioco quando realtà differenti vengono in contatto tra loro.

4.1.5- È comunicazione.

Si propone di concludere questa analisi della definizione di scuola come di "servizio sociale" sostenendo che la scuola sia comunicazione. La comunicazione, uno dei

campi più vasti dello scibile umano, ha a che fare con una grossa fetta del lavoro dei servizi sociali. Si parla, per esempio, della corretta comunicazione che essi devono offrire all'utenza per specificare quale sia la loro funzione, oppure del fatto che ci deve essere una corretta comunicazione tra operatori e istituzioni. In questo senso Rhazzali (2015) descrive bene come funzioni la comunicazione nei servizi sociali, soprattutto per quel che riguarda la comunicazione interculturale. Da un certo punto di vista si pensa di poter sostenere che la scuola funzioni alla stessa maniera: molte iniziative delle scuole italiane passano sotto silenzio non perché non ci siano (in questo stesso lavoro ne sono state citate molte meno rispetto a quante ne vengono attuate effettivamente), ma perché poca gente, in rapporto alla quantità di persone potenzialmente interessate, ne è a conoscenza. Si parla, quindi, di iniziative e pratiche che faticano a emergere perché alla base c'è una cultura della comunicazione poco sviluppata nel nostro paese. Non solo questo però: quando si scrive che la scuola è comunicazione, si intende dire che essa è anche educazione alla comunicazione. La scuola, attraverso le varie attività che propone ai suoi utenti, insegna a comunicare nelle sue vaste forme (si pensi anche alla mediazione a scuola proposta da Sclavi e Giornelli, 2014). La scuola, tra l'altro, si occupa di comunicazione anche quando tratta con l'insieme più ampio di persone, ossia quello delle famiglie degli studenti, le quali vengono coinvolte nel processo educativo e decisionale delle attività scolastiche. Negli ultimi anni, tra l'altro, la comunicazione scolastica si è avvalsa anche dello sviluppo delle nuove tecnologie, con moltissimi istituti che hanno, oltre al classico sito internet, pagine social attraverso cui promuovono le proprie iniziative. L'educazione alla comunicazione, e con essa l'educazione al linguaggio, passa anche attraverso i valori trasmessi agli studenti. I valori ritenuti validi dalla società, come possono essere il rispetto o la libertà, vengono veicolati tramite un processo comunicativo, processo che è inscindibile dalla pratica scolastica. Lo stesso rapporto educatore-educando, quindi, è simbolo di quanto la comunicazione pervada lo spirito scolastico. Nei servizi sociali la situazione non cambia: anche lì il rapporto con l'utenza si costruisce attraverso la comunicazione, la quale ha l'obiettivo di raggiungere la suddetta utenza e di spiegare quali sono le opportunità a essa offerte. Migliorando la cultura della comunicazione attraverso percorsi di educazione in tal senso, la scuola può incidere in maniera ancor più decisiva in questi ambiti.

È necessaria a questo punto, per concludere l'analisi, una precisazione: il fatto che un qualsiasi ente venga indentificato come servizio sociale, posto ovviamente che rispecchi la definizione o abbia con essa delle similitudini, non significa che in maniera automatica la percezione che si ha di esso migliori. In altre parole: si può affermare che anche il servizio sociale può godere di cattiva fama, cosa che potenzialmente potrebbe comprometterne il funzionamento o comunque la percezione che nel dibattito pubblico si ha di esso. Sempre Rhazzali, a riguardo dei servizi amministrativi –che si trovano a gestire quelli sociali- scrive che:

L'immagine che normalmente si ha dei servizi amministrativi, quella che nella più parte dei casi vede il cittadino incontrare allo sportello l'organizzazione burocratica dello Stato, si associa in genere all'opposizione efficienza/inefficienza. La si percepisce come una macchina dalla quale si desidererebbe un funzionamento il più possibile sicuro e spedito e di cui spesso si temono le disfunzioni e le complicazioni, difficili da interpretare e da fronteggiare. Sovente, infatti l'esperienza che dello sportello resta impressa è quella della spesa improduttiva di tempo [...]. L'amministrazione tende allora a divenire in senso deteriore burocrazia. (pag. 154)

La medesima cosa può avvenire per la scuola: per quanto in questa sede si auspichi un cambio di frame relativamente al significato che viene dato alla scuola (cioè che si parli maggiormente di quanto essa sia simile a un servizio sociale), non è detto che senza una corretta comunicazione ed educazione al significato qui proposto, esso abbia il successo sperato, ossia di migliorare la percezione che la società italiana sembra avere della scuola, con conseguenze anche sulla percezione del lavoro degli insegnanti. A ciò si dovrebbe anche aggiungere un rischio di cui si è parlato con lo *street level bureaucracy*: capita molte volte, nei servizi sociali, che si indentifichino gli operatori con le istituzioni che rappresentano (Saruis, 2015). Se un'istituzione non è ben accettata, o l'utenza ha disagi molto forti nei suoi confronti, chi rischia di pagarne il conto è proprio l'operatore che in quel momento sta svolgendo il proprio lavoro. È un rischio che, a dire il vero, chi lavora nella scuola corre: sono numerosi i fatti di cronaca di insegnanti aggrediti dai genitori, talvolta anche fisicamente, per aver svolto le loro funzioni (Floris, 2018). In definitiva, si ritiene che la narrazione della scuola come di un servizio sociale sarebbe buona cosa, perché rispecchierebbe maggiormente le funzioni profonde che essa svolge e la missione che ha, ma è una narrazione che va accompagnata a un elemento fondamentale: l'educazione. Quello che si ritiene occorra è una rivoluzione nel senso della comunicazione che riguarda i

servizi sociali, i quali dovrebbero diventare familiari per tutti, perché tutte le persone, almeno potenzialmente, sono utenti dei servizi sociali. Si pensi, per esempio, all'origine della parola "sociale": essa deriva dal latino "*socius*" che significa "alleato", e proprio per tale ragione si preferisce, in questa sede, optare per il termine "sociale" invece che "pubblico", perché il primo termine restituisce maggiormente, si ritiene, il carattere di reciproco aiuto e sostegno che si ha nei servizi sociali, e perché riesce ha rendere meglio l'idea di una scuola inserita nel tessuto sociale al servizio di tutti i componenti della società stessa, esplicitando bene quanto essa non dovrebbe essere intesa come un'istituzione distante e difficilmente modificabile o adattabile (adattabilità che, invece, si presenta maggiore nei servizi sociali, rispondendo essi alle esigenze del territorio, tenendo bene a mente, tuttavia, che l'adattabilità dovrebbe accompagnarsi a valori comuni a tutta l'istruzione, quali la dignità umana, lo sviluppo umano e la formazione del singolo individuo); inoltre, si ribadisce, rispetto al termine "pubblico", il termine "sociale" richiama una maggiore reciprocità e interdipendenza tra i vari attori della scuola e la società stessa, spiegando bene come chi lavora a scuola sta svolgendo un lavoro, di fatto, sociale in senso di reciprocità rispetto agli altri attori sociali. Non si dovrebbe dimenticare la natura cooperativa dell'uomo che emerge in questo senso. Se la scuola è un servizio sociale, cioè un servizio che ha un bacino di utenza potenzialmente esteso a chiunque, diventa importante raccontarla come tale. Così facendo, si potrebbe costruire un senso comune, relativo alla scuola, che la interpreta come un servizio- cioè che serve degli ideali e delle persone- che sia sociale- ovvero impegnato a costruire, preservare, proteggere e tutelare sia quegli ideali sia le persone stesse, ovviamente nell'ottica della formazione, dell'emancipazione e dello sviluppo umano di ogni singolo individuo.

4.2- Cambiare la scuola: è possibile?

La domanda che potrebbe sorgere spontanea, una volta che si è arrivati a descrivere quanto si è visto, potrebbe essere: cambiare la scuola è possibile?

Si anticipa che sì, è possibile cambiare non solo la scuola da un punto di vista pratico, ma anche da un punto di vista "teorico", inteso come significati che vengono

comunemente attribuiti all'istituzione scolastica. Quella che si propone di seguito è l'analisi che un noto pedagogista italiano, Daniele Novara, ha proposto come cambiamento della scuola da entrambe le prospettive, ossia quella pratica e quella teorica, che traspare dal suo lavoro e che mira a cambiare frame e paradigmi di riferimento.

Quando ho detto a una collega pedagogista che avevo intenzione di scrivere un libro sulla scuola, lei mi ha sorriso e, con aria compassionevole, ha detto: «Vuoi provare anche tu a cambiare il pachiderma? Lo sai che è un'impresa impossibile, vero? Di precedente ce ne sono tanti...nessuno riuscito, però. Buona fortuna!». Devo ammettere di aver avuto spesso anche io la sua stessa impressione: che la scuola, quella italiana poi più di altre, sia un enorme marchingegno che può essere più o meno aggiustato, senza mai riuscire davvero a farlo funzionare a pieno regime.(pag.9)

È con queste parole che si apre il testo di Daniele Novara "Cambiare la scuola si può". Quello che si vuole fare ora è proporre una analisi del lavoro nel tentativo di trarne utili suggerimenti per modificare il sistema scolastico. In effetti, pur essendo il lavoro abbastanza "controverso" in alcuni punti, si ritiene che il fascino delle proposte in esso inserite possa in qualche misura aprire la strada per importanti operazioni di ripensamento, di riflessione, di ripensamento e di risignificazione tutte, ovviamente, in ambito scolastico.

Novara apre la sua riflessione con la consapevolezza che cambiare un sistema, specialmente in maniera radicale, richiede sforzi immensi, ma soprattutto richiede, e questo trapela dalla lettura del testo, un cambio di mentalità o, per usare una terminologia che è stata utilizzata nella presente trattazione, un cambio di frame. In effetti, l'autore parla anche dell'origine della parola "scuola", derivata dal greco "*scholè*", spiegando come essa significhi "ozio": è, appunto, partendo da un recupero sul vero significato, sul vero cuore della scuola, che diventa possibile modificare il sistema nel suo profondo e non, sempre per citare l'autore, basandosi su riforme scolastiche. Novara non esita a dire, tra l'altro, che

Non è dunque possibile continuare a sovrapporre riforme su riforme, indicazioni su indicazioni, normative su normative. Si ottiene soltanto il risultato della mitica tela di Penelope, fatta di giorno e disfatta di notte. (pag.13)

Come anticipato, il problema che Novara individua non va risolto tanto nel susseguirsi di riforme scolastiche, quanto proprio in un cambio di orizzonte di senso che viene abitualmente attribuito alla scuola. Nel testo, in effetti, viene spiegato che il modello di scuola che vige a livello sistemico in Italia non favorisce l'apprendimento, anzi. E ciò è dovuto a una serie di grossolani errori che egli individua nel suddetto sistema; per esempio, egli cita problemi che possono risultare di secondaria importanza, come il fatto che tendenzialmente i cortili scolastici siano piatti, ovvero non favoriscano il gioco dei bambini e delle bambine e non permettano, quindi, loro di nascondersi o di esplorare. Questo punto, tra l'altro, è anche in sintonia con quanto si è visto relativamente alla *outdoor education*, ossia il fatto che l'esplorazione spaziale costituisce un punto fondamentale della formazione. Ma gli errori, o mancanze, del sistema individuate da Novara sono anche altri: egli spiega, tra le altre cose, che figure determinanti nella storia della pedagogia italiana siano state lasciate tutto sommato ai margini della progettazione del sistema scolastico; in altre parole, nonostante la bontà di insegnamenti di persone come Maria Montessori, don Milani o Mario Lodi, la costruzione del sistema scolastico si è basata nulla o quasi su tali eredità, causando molteplici falle di sistema, tanto che si legge:

Metodi nuovi, attività nuove. La scuola italiana è ricca sì di figure di spicco e riferimento. Eppure pochissimo di tutto questo è stato acquisito. La Montessori se ne andò dall'Italia; [...] figure come Lodi, Rodari, don Milani restano casi eccezionali. (pag.15)

Persino la lezione frontale viene criticata da Novara, giudicata troppo riduttiva rispetto a tutto il processo di apprendimento che avviene, o meglio dovrebbe avvenire, a scuola, tanto che essa si configurerebbe come l'intendere l'apprendimento quale trasmissione e nient'altro. Nel sostenere ciò, Novara si rifà al giudizio di Paulo Freire e la sua concezione di educazione depositaria (Freire, 1970). Il pedagogista brasiliano ha descritto tale tipologia di educazione come l'educazione che è inquieta, dato che parla "della realtà come di qualcosa di fermo" e, inoltre, l'ha definito come l'educazione che tratta i discenti come se fossero nettamente distaccati dai docenti. I docenti, invece, avrebbero il compito, e la tendenza, a trattare i discenti come delle persone che imparano a memoria senza sapere realmente le cose, quasi fossero masse inerti pronte a ricevere pure nozioni senza comprenderne il significato. Per citare testualmente:

La narrazione, di cui l'educatore è il soggetto, conduce gli educandi a imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato. Peggio ancora, la narrazione li trasforma in vasi, in "recipienti" che l'educatore deve "riempire". L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di "riempire" i recipienti con i suoi "depositi". Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente "riempire".

Novara, quindi, è molto critico, proprio come Freire, verso un tipo di educazione che considera estremamente dannosa rispetto al vero apprendimento, che dovrebbe essere dotato invece di molta significazione da parte dei discenti e da parte dei docenti, oltre al fatto che deve essere un processo attivo di apprendimento, non un apprendimento dotato di immobilità.

Novara, tra l'altro, non utilizza come struttura del suo discorso solo modelli provenienti dal passato. Nel tentativo di mostrare come la scuola sia cambiata, e sia possibile cambiarla, anche in tempi contemporanei, porta l'esempio della scuola finlandese, ritenuta spesso tra le migliori del mondo. Così si legge

Il sistema scolastico finlandese ha impostato un nuovo modello pedagogico [...] Si pone l'obiettivo di riformare un sistema scolastico che comunque, a dire il vero, godeva già di ottima salute ed era uno dei modelli più avanzati e studiati al mondo. La nuova impostazione delle classiche «materie» con aree tematiche, o «argomenti», all'interno dei quali si affronta in modo trasversale lo studio di tutti gli aspetti coinvolti da quel determinato tema.[...] Ma non solo. La tradizionale lezione frontale, con il professore che spiega e gli alunni che ascoltano, finirà una volta per tutte nel dimenticatoio. Gli studenti finlandesi saranno organizzati in piccoli gruppi che lavorano per affrontare problemi di diversa natura, collaborando e facendo esperienza di apprendimento. Ovviamente la maggior parte degli insegnanti ha già ricevuto formazione che consente loro di lavorare secondo il nuovo modello scolastico, e il governo si è impegnato a dare un incentivo economico a tutti i docenti che vi aderiscono volontariamente. (pag.27)

Vi è poco dubbio che una tale presa di posizione possa risultare quantomeno controversa. Cambiare la lezione frontale è cambiare molto, non è una semplice modalità. Tuttavia, i punti sollevati in questo breve passo sono tre: la già citata critica alla lezione frontale, la critica al concetto di materia di studio e la formazione del personale docente. La lezione frontale, viene spiegato da Novara, non è affatto uno strumento nuovo di didattica, anzi, è molto antico. Tuttavia, si legge, presenta quattro problematicità fondamentali:

È prima di tutto una questione di tempi attentivi. Infatti, è stato ormai ampiamente dimostrato che l'attenzione è per sua natura un sistema fluttuante e non si riesce a mantenere costante a lungo. Poi c'è un problema di discrezionalità: è pressoché impossibile che i contenuti di chi espone coincidano alla perfezione con quelli di chi ascolta. La terza problematica riguarda la natura stessa dell'apprendimento, che richiede un'elaborazione e un adattamento personale di ciò che viene spiegato. E quindi implica l'impossibilità di una ripetizione perfetta dei contenuti trasmessi. E l'ultimo riguarda lo strumento stesso: è difficile. Richiede energie e caratteristiche cognitive che fanno riferimento a un unico modello intellettuale. (pag.116)

Ciò che si vuole aggiungere in questa sede è che la classica lezione frontale ha sicuramente dei meriti, come il fatto di richiedere una forte preparazione nozionistica da parte del docente per poter essere attuata. Quello che si vuole evidenziare qui è l'interessante critica che viene fatta appunto dall'autore, che la ritiene, si è visto, una pratica antiquata e totalmente inadatta a cogliere la variegata complessità del tessuto sociale scolastico odierno. L'affermazione è interessante principalmente perché, come del resto tutto ciò che viene sostenuto all'interno dell'opera, getta le basi per un confronto tra le varie visioni di scuola: quelle che ritengono la lezione frontale e altre metodologie più classiche ancora perfettamente valide, e quelle che invece sostengono la necessità di cambiare approccio. Analizzare questo ultimo punto di vista può essere assai utile.

Il secondo aspetto che emerge dal passo è il concetto di materia di studio. La critica che Novara rivolge, in sostanza, si concentra a rimarcare quanto il tradizionale modo di impostare i programmi scolastici porti poi, a lungo andare, alla tendenza di ragionare rigidamente, quasi a "compartimenti stagni" si potrebbe dire (similmente alla concezione di intelligenza novecentesca proposta da Baricco analizzata in questa sede all'inizio del capitolo 3). E infatti, quello che viene elogiato del sistema scolastico finlandese è la sua capacità di fortificare la trasversalità dei saperi, cioè il non rimanere incollati a saperi che funzionano senza comunicazione, ma anzi metterli in contatto quanto più possibile. Così facendo, viene sostenuto, si farà appunto esperienza di apprendimento.

Infine il terzo punto di questo breve passo, ovvero la formazione del personale docente. Traspare, dalle parole di Novara, che in Italia ci sia poca formazione del personale, o che comunque sia una formazione che poco ha a che fare con la pedagogia e molto, invece, con le nozioni di cui ci si occupa, ovviamente sempre in

ottica di saperi a “comparti stagni”. In realtà questa critica del Novara è abbastanza “al limite”. La formazione del personale docente è prevista anche in Italia e le competenze richieste, in termini di nozioni e, attraverso anche l’obbligo del conseguimento dei famosi “24 CFU”, anche in termini di conoscenze pedagogiche. A testimonianza di ciò viene citato il comma 124 della legge 107/15:

Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria.

È vero, tuttavia, che tale regolamento italiano si basa su una concezione di lezione scolastica differente rispetto a quella riportata da Novara, ovvero quella finlandese, che invece si è capito basarsi su modalità abbastanza distanti da quella italiana.

Parte interessante del testo preso in esame è quella che riguarda la burocrazia della scuola italiana, anch’essa criticata da Novara, unita alla proposta della sua “scuola dell’apprendimento”. Quanto si legge è

Il punto di partenza della scuola dell’apprendimento sono le concrete capacità di ciascun alunno. Occorre capire, in maniera precisa, quali sono le competenze individuali nel momento in cui ognuno comincia il suo percorso a scuola.

È questa la base su cui costruire le esperienze scolastiche. Laboratori, attività, «ambienti di apprendimento», uscite didattiche. Non lezioni frontali. Non è facile perché, nonostante si stia cercando di introdurre il concetto di ambienti di apprendimento, oggi è comunque difficile fare scuola fuori dalla classe o lasciare che il mondo esterno entri nelle aule. Oltre alle tante pratiche inerziali, fanno resistenza mille cavilli burocratici. (pag. 30)

Ancora una volta ritorna, pur sotto forma differente, il problema della difficoltà di cambiare il sistema scolastico, appesantito da una burocrazia piuttosto importante. Inoltre, è importante sottolineare come Novara stia, di fatto, proponendo un suo modello di scuola, quella definita “dell’apprendimento” e che egli stia anche suggerendo che la scuola non sia un’istituzione tagliata fuori dal tessuto sociale ma

che sia, invece, maggiormente inserita al suo interno, un po' come si è visto quando è stato affrontato il tema della scuola per strada e dello *street level bureaucracy*. È in ogni caso facile dire che le proposte di Novara siano controverse e che, a un primo impatto, esse fatichino a incontrare le necessità maggiormente pratiche di un'istruzione che di fatto è di massa. Un sistema scolastico come quello italiano, profondamente strutturato in una certa maniera, è difficile possa trasformarsi in maniera così radicale come auspicato dall'autore. Fermo restando, tuttavia, il fascino che tali teorie hanno, e considerando anche come spesso il "fuori dal coro" è rimasto tale per una questione più di tempo che di funzionalità, rimane indubbia l'utilità di queste proposte che, come si è già accennato, possono gettare le basi per un confronto. Quello che occorre fare, tuttavia, non è tanto costruire un semplice confronto, ma una vera e propria mediazione tra modelli scolastici differenti per rendere il sistema più flessibile, tratto auspicato anche dal già citato Baricco. Il modello che propone Novara parte da una riflessione sul fatto che ci siano sì delle problematiche nel modello dominante di scuola, che sono fondamentalmente quelle già viste, ma anche dei miti da sfatare, oltre, ovviamente, a una diversa concezione dell'apprendimento. Nello specifico, ai fini dell'analisi del presente lavoro, ci si riferisce ai miti:

- Al "mito del non copiare", ovvero la tendenza della scuola a fare in modo che ogni compito venga svolto in solitaria dagli alunni e che si arrivi alla sanzione quando invece ciò non viene fatto, cui viene contrapposto il mutuo insegnamento, ritenuto dall'autore estremamente valido come modalità di apprendimento;
- Al "mito della risposta esatta", ovvero all'idea che per valutare correttamente il livello di competenze di un discente sia necessario valutare quante risposte date egli dia alle varie domande che gli vengono poste. La critica qui si fa forte, tanto che si legge:

Eppure il mito della risposta esatta, la convinzione cioè che qualcuno abbia appreso qualcosa quando sa rispondere nel modo corretto, è uno dei più difficili da sfatare. L'istituzione scolastica, più o meno tradizionale, ha fatto suo quel mito, e lo incarna in modo davvero pervasivo e certe volte totalizzante. (pag.78)

Quello che Novara critica è la tendenza ha utilizzare come lente di valutazione dell'apprendimento la correttezza delle risposte, ovvero l'utilizzo di puro nozionismo per intendere e valutare tutto il processo. Egli, invece, propone una diversa concezione di apprendimento, inteso come uno stimolo continuo, in modo molto simile a come lo intendeva il maestro Manzi visto in precedenza, ma propone anche delle domande differenti, definite "maieutiche", che mirano alla generazione di conoscenza, dato che indagano qualcosa che il docente stesso non conosce, e che costruiscono una collaborazione tra studente e insegnante nel tentativo di produrre tale conoscenza;

- Al "mito del voto", ultimo preso in analisi nel presente lavoro. Novara è ancora una volta fortemente critico rispetto alla tendenza della scuola italiana di assegnare un voto alla performance del discente che dovrebbe rispecchiare il più possibile il grado di competenza dello stesso. Quello che l'autore sostiene è ben altro, dato che nella sua visione pedagogica la valutazione dovrebbe basarsi non sugli errori fatti, ma sui progressi che i discenti compiono nel loro percorso formativo. Il cambio di ottica può sembrare sottile, ma è nei fatti molto importante, perché ci si focalizza sul fatto che il voto non è in grado di cogliere davvero le competenze degli studenti. Inoltre, Novara critica anche il modo in cui tali voti sono assegnati, e attacca anche, come don Milani e la sua Scuola di Barbiana e basandosi sui dati dell'OECD (Education at a Glance 2010), la bocciatura. In particolare si ritiene siano importanti i seguenti passaggi:

Il giudizio scolastico incide in modo pesante, e l'impostazione della valutazione può atrofizzare le possibilità prima ancora che i ragazzi riescano a giocare, come una cappa che ricopre le risorse e spegne il desiderio di imparare. (pag.187)

I voti cristallizzano il processo di apprendimento degli alunni introducendo elementi spesso discutibili, a volte del tutto arbitrari e soggettivi, che sono stati anche ampiamente analizzati da studi e ricerche. Si sono scritti fiumi di pagine dibattendo se, e a quali condizioni, per un docente fosse possibile ottenere la valutazione oggettiva. Ancora troppe volte le valutazioni sono utilizzate in una prospettiva punitiva. (pag.188)

Questi due passaggi restituiscono bene l'animo di pedagogista critico che

anima Novara, e propongono punti di vista, si ritiene, debbono essere tenuti in considerazione in vista di un rinnovamento del sistema scolastico. La valutazione che egli propone è definita “valutazione evolutiva” la quale è impostata, si diceva, sul progresso, sul miglioramento, non sugli errori. Quest’ultimo mito, tuttavia, va, proprio in nome di quel dialogo tanto auspicato tra le diverse modalità di intendere la scuola e tutto ciò che attorno a essa ruota, accostato a un punto di vista differente. L’atto della valutazione in sé, infatti, non è ritenuto sbagliato da tutti. Per esempio, Roberto Trinchero (2014) fa presente che:

L’insegnamento in funzione della valutazione non è sbagliato in sé, ma dipende dalla bontà della valutazione di cogliere effettivamente il raggiungimento di quelli che dovrebbero essere gli obiettivi dell’insegnamento (pag. 42)

Inoltre, sempre lo stesso autore aiuta a ricordare che alcuni strumenti come le prove INVALSI sono validi e utili, perché permettono di programmare chiaramente gli interventi dall’alto riguardo alla scuola. Ovviamente, per poter funzionare al meglio, essi devono rispettare la consapevolezza che i contesti in cui vengono effettuate tali rilevazioni sono estremamente differenti tra loro:

I dati ottenuti dalle prove Invalsi non hanno ovviamente alcun significato se non vengono interpretati alla luce delle differenze tra territori, contesti e situazioni (pag. 38)

E ancora:

La bontà di questa quantificazione risiede nella capacità delle strategie di tenere conto di tutti i possibili fattori che possono incidere sul miglioramento dell’allievo, inclusi gli effetti non istruzionali della scuola, quali ad esempio l’effetto compositivo [...], ossia il fatto di trovarsi in un gruppo-classe o gruppo-scuola più o meno stimolante e facilitante per l’apprendimento. (pag. 39)

Appare evidente, allora, che le proposte avanzate da autori come Novara sono senz’altro dotate di grande fascino e posseggono spunti molto interessanti. È comunque importante, tuttavia, ricordare che per ripensare e risignificare il modo di intendere la scuola e modificare di conseguenza il

sistema scolastico italiano, soprattutto volendo condurre una “operazione a cuore aperto”, è fondamentale aprire un reale dialogo tra tutte le varie maniere di intendere la scuola e la sua pedagogia. Il compromesso che può venire fuori da tali incontri può davvero colmare le lacune del sistema e, ci si augura, pensarne anche di nuovi.

4.3- Proposte per un’operazione a cuore aperto

Si sono visti in precedenza dei modelli scolastici alternativi che, si ritiene, sono molto validi sotto vari punti di vista. L’obiettivo fondamentale di quell’analisi è sicuramente quello di “dialogare” con quei modelli. Costruire un sistema scolastico maggiormente flessibile, consiste nel rendere i vari modelli scolastici co-costruttori dell’intero sistema, garantendo loro personale, risorse, e permettendo anche di renderli partecipi ai vari processi di ricerca e di studio. Il dialogo che in questa sede si auspica, tuttavia, non si ferma ai soli modelli analizzati: sarebbe, in effetti, meglio se ci si aprisse a dialogare anche con altri modelli, o che per lo meno si desse loro una risonanza politico-mediatica maggiore, e questo anche in una prospettiva internazionale. L’Italia è, infatti, inserita in un contesto che supera i suoi confini nazionali, e in particolare molti sono i programmi scolastici, soprattutto per gli ultimi livelli di istruzione, che vedono nella collaborazione a livello europeo una grande risorsa (si pensi ai programmi Erasmus+ per esempio). Allora, quello che qui si propone è la sintetica analisi di un modello scolastico straniero, inteso come sistema scolastico, che ha ricevuto plausi da tutto il mondo e ottimi risultati misurati attraverso i test PISA. Si parla della scuola finlandese.

Già citata da Daniele Novara, la scuola finlandese si caratterizza per alcuni punti fondamentali (Le Nius, Simeoni, 2021):

- Integrazione. La scuola finlandese presenta un’integrazione che “riguarda il rapporto di continuità e di compenetrazione tra le diverse fasce d’età”. La scuola dell’obbligo, inoltre, utilizza dagli anni ’60 il modello denominato *comprehensive school*, ovvero le scuole a ciclo unico. In Finlandia, infatti,

adotta un ciclo scolastico per i ragazzi dai 7 ai 15 anni che delimita l'istruzione obbligatoria;

- Decentralità. La scuola finlandese ruota attorno a un curriculum di carattere nazionale, ma sono le singole municipalità ad avanzare le proprie proposte educative particolari con, appunto, un forte decentramento “dal punto di vista sia dei contenuti che dell'amministrazione”;
- Formazione degli insegnanti. Come si è visto, anche in Italia gli insegnanti sono obbligati a una formazione continua. In Finlandia, tuttavia, la formazione è strutturata diversamente, in quanto si richiede che gli insegnanti possiedano “tutti, obbligatoriamente, una laurea e una specializzazione in pedagogia, mentre chi insegna dal grado sette al nove deve avere ottenuta anche un'ulteriore specializzazione nelle materie di insegnamento”. Questo significa che il lavoro dell'insegnante in Finlandia è altamente specializzato, richiedendo non solo nozioni, ma conoscenze approfondite nell'ambito della formazione pedagogica a partire dalla quale costruire il percorso di insegnamento per i discenti. La differenza con la situazione italiana, in cui ci si basa principalmente sulla conoscenza della materia dell'insegnamento, e in cui vengono chiesti i famosi “24 CFU” delle materie socio-psico-antropedagogiche risulta evidente. La strutturazione di base per accedere alla professione è maggiore nel paese del nord Europa;
- Flessibilità. Nell'articolo di Simeoni si legge chiaramente che la scuola dell'obbligo è seguita “da un anno di studi aggiuntivi volontari e poi dall'istruzione secondaria, un sistema flessibile che dura mediamente tre anni” e che, tra l'altro, si differenzia dal sistema italiano per essere organizzato su singoli moduli che possono essere completati singolarmente dagli studenti con autonomia. C'è poi anche l'alternativa, continua Simeoni, della *vocational education*, ovvero un'istruzione di “orientamento più pratico”. In conclusione, la flessibilità permea totalmente il sistema scolastico finlandese, anche rispetto all'educazione degli adulti;
- Parole chiave. Simeoni riporta come il sistema educativo finlandese si sia trovato a declinare il proprio presupposto pedagogico “in alcune parole chiave”, quali: inclusività, cura, autonomia, verticalità, continuità, movimento, ambiente. Brevemente:

- Inclusività, perché il sistema “si pone come obiettivo dichiarato quello di offrire a tutte le persone un’equa opportunità di accesso all’istruzione che è pubblica e gratuita a tutti i livelli”, oltre all’attenzione posta ai servizi per i discenti che hanno bisogno di “servizi potenziati”;
- Cura, perché il sistema si basa “su un modello pedagogico noto col nome di edu-care che mette enfasi sulla relazione fra cura, educazione e insegnamento”, e questa concezione di scuola come cura dell’altro è calzante con quanto visto precedentemente: la scuola è un servizio sociale che si fa carico anche dei disagi altrui e mira ad aiutare i suoi utenti;
- Autonomia, sia per quel che riguarda l’obiettivo di rendere autonomi i discenti alla fine del percorso, motivo per cui “le valutazioni avvengono sempre in itinere, a cura degli e delle insegnanti senza esami nazionali”, sia per quel che riguarda il lavoro delle municipalità e degli operatori scolastici, autonomia che si fa “più ampia nell’istruzione universitaria”;
- Verticalità, termine che richiama “la commistione fra alunni di diverse età che alcuni istituti finlandesi applicano”. Stando allo studio, essa “garantisce un tutoraggio tra pari”;
- Continuità, che si riferisce alla cura per l’educazione continua degli adulti;
- Movimento, riferito al progetto MOVE! (Monitoring System for Physical Functional Capacity), mirato al condizionamento fisico degli alunni e al loro bene-stare in salute dal punto di vista corporeo; è un programma che, tra le altre cose, prevede “un minimo di 1-2 ore al giorno di esercizio fisico appropriato all’età”;
- Ambiente, ritenuto fondamentale da parte dell’istruzione finlandese che ha compreso come l’ambiente abbia un “ruolo maestro”, cosa che ha portato a un’“integrazione fra pedagogia e architettura” che risulta essere “il proprio fiore all’occhiello” del sistema educativo finlandese.

A questo punto è necessaria una riflessione: sarebbe troppo semplice prendere il modello scolastico finlandese, ritenuto uno dei migliori del mondo, e trasferirlo in Italia senza modifiche. L’educazione comparata insegna, infatti, che trasportare un

modello educativo da un paese all'altro così com'è, senza valutare tutte le variabili di differenza che intercorrono tra i vari paesi, su tutti il contesto sociale in cui le scuole operano e la tradizione educativa di ogni paese, è un errore (Gallo, 2018). Il contesto, quindi, e la sua valutazione, sono fondamentali. È possibile tuttavia utilizzare lo studio di un modello come quello finlandese per avere un punto di riferimento. Posto che si ritiene il modello valido, l'approccio sistematico del paese scandinavo, inteso come approccio a livello di *policy*, potrebbe invero mostrarsi molto utile, una volta adattato a tutte le variabili del caso, a un contesto come quello italiano. Proprio alla luce della mediazione che si auspica si possa creare tra i vari modelli scolastici alternativi, che si ribadisce sono molti di più di quanti non siano stati mostrati nel presente lavoro, ci si accinge ora a proporre delle operazioni da compiere, come comunità, nel tentativo di, appunto, ripensare e risignificare la scuola e tutto il mondo che le ruota attorno. Sono auspici che richiederebbero, per essere effettivamente attuati nella pratica, molto tempo: il cambiamento, l'opera generale, cioè, di risignificazione, non si pretende possa avverarsi in poco tempo, anzi: c'è la consapevolezza che quello che occorre è cercare di modificare e muoversi all'interno di un impianto culturale molto importante, che sarebbe opportuno mettere in discussione, ma in senso dialogico e maieutico, senza sperare in un capovolgimento totale nel breve periodo. Allora ci si auspica che:

- Si riesca a risignificare il discorso sulla scuola e sui suoi presupposti. Questo punto si declina nel fatto che si ritiene possa essere molto utile riflettere sui termini, e di conseguenza sui linguaggi, che vengono utilizzati per strutturare il discorso scolastico. Ragionare su parole come “competenze”, “livello”, “lezione frontale” è una pratica che permette da un lato di rispettare la consapevolezza che non si finisce mai di imparare e, quindi, ci si apre alla possibilità di trovare nuovi significati a queste parole, dall'altro si permette al discorso sulla scuola italiana di aprire i propri orizzonti di senso, o frame. Questo significa aprirsi all'idea, come sistema di *policy*, che la scuola possa essere concepita, e quindi immaginata, in differenti maniere anche all'interno di uno stesso paese. Ritenere valido tale punto permetterebbe, si ritiene, di arricchire il linguaggio del discorso pubblico che viene fatto sulla scuola. A partire dalle parole, si costruisce il frame entro cui si opera. Provare a metterlo in discussione può essere una buona pratica per comprendere le varie

sfaccettature che si sono viste essere presenti e costanti anche in una cosa ritenuto impossibile da cambiare come il sistema scolastico;

- Si permetta alla scuola di usufruire di risorse economiche più importanti. Si è visto in precedenza che il dibattito pubblico sulla scuola è stato sempre popolato da fatti di cronaca riguardanti quante poche risorse vengano stanziare in Italia per l'istruzione. La faccenda è più complicata di come si potrebbe pensare, ma non c'è dubbio che avere fondi consistenti per la scuola, la renda maggiormente in grado di venire in contro a tutte le necessità educative dei discenti, e anche di garantire un maggiore diritto allo studio. Non solo: è facile pensare che un maggior stipendio per il personale scolastico potrebbe effettivamente aumentare l'appetibilità del lavoro stesso, il quale verrebbe così ritenuto un lavoro socialmente valido, proprio a livello di percezione. Questo aspetto non è di secondaria importanza: si è visto che gli insegnanti in Italia non godono di stipendi troppo alti, e la questione dello stipendio, dato che si sta parlando pur sempre di lavoro, è importante (Le Nius, Genzone, 2021):

Se il salario iniziale non è molto alto, ma è destinato a crescere in pochi anni, allora non sarà un ostacolo motivazionale per chi intende intraprendere la carriera di insegnante. Al contrario, se il salario iniziale è considerevole, ma negli anni cresce poco, c'è il rischio che gli e le insegnanti abbandonino la professione per guardare a carriere più remunerative

Tra l'altro, si legge anche che l'Italia non è un paese molto appetibile da questo punto di vista, dato che "dopo 35 anni di servizio si arriva ad un aumento del 50%" dello stipendio iniziale", dato piuttosto malinconico se paragonato al resto d'Europa. Si deve anche considerare che

In Italia il tenore di vita degli e delle insegnanti risulta in linea con il PIL pro-capite per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la primaria, e leggermente superiore per le scuole secondarie. Certo, dipende poi anche da regioni, territori, città in cui si vive e dai costi che si devono sostenere per svolgere la professione, come i trasporti o l'affitto nel caso in cui si lavori in scuole lontane dalla propria residenza.

Va anche considerato che per poter accedere all'insegnamento (di ruolo, a tempo indeterminato) gli e le insegnanti italiani/e devono avere un titolo di studio

riconosciuto, che generalmente impegna per almeno cinque anni di università. In questo l'Italia è tra i paesi più esigenti del continente.(ibidem)

Non è tuttavia solo una questione di risorse economiche. Il problema è che gli insegnanti in Italia vengono mediamente poco riconosciuti nell'importanza sociale che hanno. E le parole di Genzone risultano quanto mai calzanti a questo proposito:

...non è solo questione di quanto sono pagati gli insegnanti in Italia e in Europa: ciò che ci si aspetta da loro ha un valore molto alto e difficilmente quantificabile.

Essere buoni insegnanti non è cosa da poco. Bisogna essere preparati nella disciplina che si insegna e padroneggiare le tecniche più efficaci per trasmettere le proprie conoscenze. È necessario saper far fronte agli aspetti relazionali e psicologici che si presentano nella quotidianità, compresi i bisogni educativi speciali e altre situazioni di particolare fragilità.

Infine, ci vuole passione per il proprio lavoro. Sebbene quest'ultima sia una caratteristica difficile da definire e misurare, resta imprescindibile laddove l'esito del proprio impegno passa necessariamente attraverso la relazione quotidiana con gli studenti. (ibidem)

Il valore del lavoro degli insegnanti è difficilmente compensabile in denaro, e tuttavia sembra doveroso consentire a tali professionisti una carriera stabile e un ingresso nel mercato del lavoro più rapido: gli insegnanti italiani sono, infatti, troppo poco giovani, considerando che il 58% degli insegnanti ha più di cinquant'anni (OCSE, 2021). Rafforzare le risorse economiche a disposizione della scuola potrebbe, in conclusione, rafforzare anche le risorse umane del suo personale, incoraggiando a perseguire carriere all'interno del mondo dell'istruzione;

- Si prenda esempio dalla Finlandia in termini di formazione degli insegnanti. Come già anticipato, non è possibile, o meglio auspicabile, trasferire un intero sistema educativo da un paese all'altro. Tuttavia la pratica della formazione pedagogica per gli insegnanti che, si può dire, è maggiormente incisiva rispetto a quella italiana, potrebbe rappresentare una grossa opportunità di miglioramento dell'istruzione italiana. Questo perché si avrebbe già in partenza una base pedagogica specialistica oltre alla competenza della materia di insegnamento, e sarebbe pertanto più facile garantire una

consapevolezza più sviluppata per ognuno dei docenti. Inoltre, potrebbe anche essere maggiormente facilitata l'immaginazione di diversi modelli scolastici con conseguenti metodologie pedagogiche. Oltretutto, il tema della formazione degli insegnanti è stato analizzato anche dal Manifesto per la nuova Scuola: al punto numero 5, infatti, si legge:

5) Il reclutamento e la formazione degli insegnanti- La formazione e il reclutamento degli insegnanti devono avere al centro la preparazione culturale, la conoscenza approfondita e di prima mano dei contenuti disciplinari, – solo degli autentici esperti possono infatti trasmettere agli studenti la passione per il sapere e per le singole discipline – la motivazione e la propensione all'insegnamento, alla condivisione culturale e alla relazione con le persone in crescita. Per quanto riguarda l'aspetto relazionale, gli insegnanti devono poter avere un confronto con esperti dell'età evolutiva di comprovata esperienza ed elevata professionalità, anche attraverso lo strumento dello sportello d'ascolto o di gruppi dedicati, per esaminare le dinamiche su cui si fonda il rapporto educativo e per poter sciogliere, dove occorra, eventuali nodi relazionali.

Le modalità di insegnamento, ipoteticamente, coniugando l'ispirazione al sistema finlandese con le istanze del manifesto, potrebbero moltiplicarsi e rendere il panorama più vario e il dialogo tra modelli citato in precedenza più ricco;

- Si incentivano sempre di più la collaborazione di varie professionalità per progettare l'istruzione. Se si definisce l'istruzione come servizio sociale, aspetto che si è detto sfugge ai più, allora si dovrebbe anche ritenere che le equipe multi-professionali, ovvero composte da professionisti differenti con differenti formazioni, funzionino bene (Bobbo, Moretto, 2020). Nell'ambito scolastico spesso ci sono collaborazioni di questo genere, ma quello che si sta sostenendo è che andrebbero incentivate ancora di più per fare in modo che il contesto sociale entro cui la scuola opera riesca a entrare nella scuola stessa, in un processo di compenetrazione. Attraverso tale processo, si riuscirebbe maggiormente nell'intento di far vivere la scuola come parte della comunità e non come istituzione tagliata fuori dalla stessa. Inoltre, si potrebbero coprire le inevitabili mancanze di ognuno attraverso la collaborazione con gli altri. La scuola diverrebbe quindi maggiormente intesa

come progettualità sociale, magari andando anche oltre la “semplice” concezione della stessa come servizio sociale auspicata in questa sede. Per quanto sia assolutamente necessaria una formazione pedagogica specifica come auspicato poc’anzi, si ritiene di poter affermare che una contaminazione di saperi, un’educazione tra pari, possa effettivamente aiutare il sistema scolastico, soprattutto nelle fasi di progettazione sia dei programmi didattici che della costruzione delle funzionalità del sistema stesso. Per citare George Bernard Shaw:

Se tu hai una mela, e io ho una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un’idea, ed io ho un’idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee.

- Infine, si costruisca una partecipazione dei vari modelli scolastici. Si è ripetuto questo concetto molte volte nel presente lavoro: ipoteticamente, ogni modello, una volta dimostrata la sua validità pedagogica, ha qualcosa di utile da portare al sistema di istruzione. Una delle problematiche che è stata rilevata è quella riportata anche da Daniele Novara (2018), ossia che grandi pedagogisti siano rimasti “casi eccezionali”. Invece, se si prendesse come abitudine quella di mettere a disposizione le risorse a ogni modello di scuola valido, dove per valido si intende dimostrante risultati auspicabili nei discenti da studi scientifici, e si consentisse a tali modelli di partecipare alla co-costruzione dell’intero sistema scolastico, probabilmente si otterrebbe una educazione tra sistemi educativi. In qualche modo, si toglierebbe l’egemonia del modello scolastico dominante, al fine di garantire una maggiore, se si vuole usare il termine, “democrazia” tra i vari modelli scolastici. Il sistema ne potrebbe risultare più mediato, nel senso di partecipato e dialogante, e “multi-modale”, ossia caratterizzato da una maggiore flessibilità burocratica e anche mentale. Avere più frame di riferimento potrebbe, in effetti, portare a maggiori possibilità di ampliamento del bagaglio culturale di tutti i professionisti scolastici. Si pensi alla scuola per strada o alla Scuola di Barbiana: sono modelli scolastici che hanno molto da insegnare e che sarebbe davvero uno spreco di cultura, magari non istituzionale ma assolutamente valida nel suo operare, che potrebbe invece aiutare il sistema scolastico, anzitutto a livello culturale e poi

a livello pratico, ad acquisire la flessibilità, già auspicata da altri (Baricco, 2020), che permetterebbe al sistema scolastico di muoversi più agilmente nei confronti dei destinatari finali, insieme costituito dai discenti e dalle loro famiglie. La flessibilità, generata anzitutto da un sistema multi-modale, permetterebbe al sistema scolastico di dare voce a più punti di vista e personalizzare maggiormente la formazione rispetto a coloro i quali ci si rivolge quando si parla di scuola.

Conclusioni e considerazioni finali.

L'analisi che il presente lavoro ha tentato di svolgere e presentare, riguardante la scuola, è stata mirata a sottolineare non solo gli aspetti negativi di un sistema scolastico, quello italiano, che spesso risulta troppo elefantiaco per muoversi con agilità, ma, anzi, è stata guidata dal desiderio di evidenziare quanto di buono ci sia nella scuola italiana. Si è cercato di delineare quali sono le principali caratteristiche e funzionamenti del modello scolastico dominante in Italia, qual è il linguaggio che lo definisce e, di conseguenza, quale sia il discorso pubblico che lo riguarda.

Si è poi cercato di analizzare anche delle forme alternative di scuola, con un appunto che mai deve essere dimenticato: si parla di forme alternative "di" scuola, non "alla" scuola. Infatti, si vuole ribadire, la scuola è essenziale ed estremamente fruttuosa per la società che sceglie di dare la possibilità a tale servizio di emergere e di diventare sempre più centrale nel progresso, qualunque sia il senso che si attribuisce allo stesso. Si può parlare di progresso economico, ambientale, tecnologico, progresso in termini di diritti umani, ma, si ritiene di poter dire, tutte queste tipologie sono accumulate dal denominatore comune dell'istruzione. E per realizzare tale istruzione, è necessario puntare appunto su un servizio, la scuola appunto. Ma non solo: le forme di scuola alternative sono anche un ottimo strumento per aprire un dialogo tra varie scuole di pensiero riguardanti l'intendere sia la riflessione epistemologica della pedagogia sia la trasmissione di valori in senso più nozionistico. Gli esempi portati sono solo alcuni di quelli possibili e di quelli realizzati: le possibilità di immaginare e, in seguito, di realizzare nuove forme di scuola, sono potenzialmente infinite. Dando il giusto spazio a modelli scolastici in modo che essi possano sia collaborare tra loro sia co-costruire un sistema scolastico più inclusivo e flessibile, ci si auspica le cose possano migliorare.

Si è infine dedicato spazio a riflessioni che ci si auspica possano essere utili per immaginare nuovi sistemi scolastici. Ma non solo: si è tentato di suggerire modalità di lavoro che potrebbero aiutare a uscire da schemi e frame mentali troppo rigidi. In effetti, la rigidità e la poca flessibilità, sono punti deboli di questo sistema scolastico vigente che si è cercato più volte di evidenziare. Sono queste fossilizzazioni anzitutto culturali, che diventano poi burocratiche, di riflesso, a rallentare enormemente le numerose iniziative di rinnovamento scolastico presenti all'interno del sistema

stesso. Non solo: si è anche cercato di ribadire, nell'affrontare la questione dell'oggi della nostra scuola, eponimo del presente lavoro, l'importanza del linguaggio e della parola. Le parole sono, per dirla alla Freire, "generatrici", sono cioè simboli carichi di significato e carichi di effetti nella e sulla realtà. Ragionare su questi punti, parole, linguaggio, scrittura, è ragionare sulla cultura da cui i modelli educativi nascono, ed è anche ragionare su come questi modelli possono evolvere. Ecco perché si è cercato di spiegare come il "risignificare" può davvero essere decisivo rispetto alle modifiche che, si ritiene, andrebbero apportate al sistema scolastico. Come si scrive e come si parla non sono azioni casuali, sono azioni importanti. La formazione, in questo senso, ha risvolti filosofici e pratici molto più grandi di quanto si possa pensare in un primo momento.

Allora, per concludere, si potrebbe dire che la scuola va intesa sì come servizio sociale, ma, forse, più in profondità, andrebbe fatta una riflessione mirata a rispecchiare quello che succede nell'oggi scolastico, con tutti i meriti e le criticità, per poi ragionare circa il fatto che è possibile risignificare la scuola e tutto ciò che essa porta con sé. Danilo Dolci riteneva che un educatore fosse un sognatore, ma nel presente lavoro si è anche potuto vedere, seppur indirettamente, cosa hanno fatto, pedagogicamente parlando, persone del calibro di don Milani e di Alberto Manzi, attivisti che hanno anche pagato per i loro ideali ma che, con differenze di metodo e di comunicazione, hanno lasciato un messaggio di speranza, di quella speranza accompagnata dal duro lavoro. Queste figure si può dire abbiano insegnato, a chiunque volesse ascoltarle, che la scuola è un prendersi cura, un lavoro di apprendimento continuo, un processo di formazione ed emancipazione. Il tutto, tra l'altro, correlato all'importanza, più volte rimarcata, riconosciuta all'uso della parola.

L'11 dicembre del 2021 a Ravanusa, nel libero consorzio comunale di Agrigento, una fuga di gas ha fatto crollare una palazzina e ha causato la morte di nove persone. Tra di loro c'era Pietro Carmina, docente di filosofia e storia, la cui memoria è stata citata anche dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella nel discorso di fine anno 2021. Il docente, infatti, prossimo alla pensione, scrisse una lettera che viene dedicata ai suoi studenti, di cui viene riportato di seguito uno stralcio:

Un'ultima raccomandazione, mentre il mio pullman si sta fermando: usate le parole che vi ho insegnato per difendervi e per difendere chi quelle parole non le ha; non siate spettatori ma protagonisti della storia che vivete oggi: infilatevi dentro, sporcatevi le mani, mordetela la vita,

non “adattatevi”, impegnatevi, non rinunciate mai a perseguire le vostre mete, anche le più ambiziose, caricatevi sulle spalle chi non ce la fa: voi non siete il futuro, siete il presente. Vi prego: non siate mai indifferenti, non abbiate paura di rischiare per non sbagliare, [...]Leggete, invece, viaggiate, siate curiosi.

Queste parole, si ritiene, racchiudono splendidamente il senso del rapporto tra maestri e allievi. La scuola è vita, è riflessione, è, appunto, il cuore dove tutte le persone trovano o comunque possono trovare un punto di riferimento per essere parte del mondo che c'è. “Riflettere per rispecchiare, ripensare per risignificare”, ecco cosa si è scritto come titolo della presente trattazione. Senza dubbio parlare della scuola, riflettere sui significati profondi ha a che fare con il suo futuro, ma per farlo bisogna partire dal suo oggi. Le parole del professor Carmina permettono di trasmettere chiaramente che è un'operazione a cuore aperto quella va fatta quando si parla di scuola. Non nel senso di essere senza filtri, ma nel senso di voler cogliere il cuore delle questioni che la animano. La scuola è anche “palestra di umanità”, è occasione per dare alle persone l'opportunità di migliorarsi, non solo sotto il punto di vista delle nozioni. La scuola può essere umana, lo è già in parte, ma sarebbe auspicabile guadagnasse una dose di *humanitas* più marcata. Visioni che la ritraggono diversamente, modelli scolastici, quindi, che funzionano in maniera differente, ma che comunque sono in grado di portare evidenti benefici ai propri destinatari, sono possibili, come possibile è il dialogo tra di loro e le pratiche per costruire un sistema scolastico più flessibile. Si potrebbe immaginare il dialogo tra modelli scolastici come una conversazione vera tra persone. Conversazione che, per funzionare, ha bisogno di più del solo diritto di parola. Per utilizzare le parole di Marianella Sclavi (2003):

Uno dei paradossi della società complessa è che tutti desiderano essere co-protagonisti, ma non si impara a conversare e a considerare la conversazione come una comune premessa implicita, la cornice più generale entro la quale le altre forme di comunicazione si inscrivono. Uno dei motivi per cui la conversazione consente il co-protagonismo è che in essa le persone si rivolgono l'una all'altra come persone.[...] il solo diritto di parola in una situazione complessa serve solo ad aumentare la confusione; il diritto di ascolto reciproco serve a trasformare le divergenze di opinioni, i malintesi e le “brutte figure” in risorse per la migliore comprensione reciproca e della situazione. (pag. 261)

Forse, tuttavia, quello che serve davvero è ripartire da una buona dose di immaginazione di mondi impossibili.

Riferimenti bibliografici

Allievi S., *La spirale del sottosviluppo. Perché (così) l'Italia non ha futuro*. Roma: Laterza & figli.

Barca D., Profumo F., (2020), *Innovare la didattica per una scuola indisciplinata*. In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 279- 296

Baricco A., (2021), *Mai più, seconda puntata*, su Il Post 3 marzo 2021.

Barisione M., (2009), *Comunicazione e società*. Bologna: Il Mulino.

Bassanini F., (2020), *Autonomie, decentramento, semplificazione: l'autonomia scolastica nel quadro delle riforme di fine millennio*. In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp.21-40

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

Bazzoli N., Barberis E., Carbone D., Dagnes J. (2021), *La didattica a distanza nell'Italia diseguale. Criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19*. Rivista geografica italiana, CXXVIII, Fasc. 3, settembre 2021, Issn 0035-6697, pp. 36-58

Benadusi L. (2020), *Educare per competenze e autonomia scolastica*. In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 133- 144

Benetton M., (2021) – *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*. Journal of Theories and Research in Education, pp. 155-169

Benetton M., Scarlatti G., (2021) *Sconfinamenti outdoor. Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità a partire dalla scuola*. Formazione & Insegnamento XIX – 2 –

2021, pp. 228-236.

Berruto G., Berretta M.,(1977) *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori Editore.

Betti C., (2018) La scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, “obbedientissimo ribelle”, per l’emancipazione degli ultimi». *Historia y Memoria de la Educación* 7 : 235-268.

Bobbo N., Moretto B. (2020), *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*. Roma: Carocci editore.

Borsari A., Ceciliani A. (2008), *Il coraggio del movimento*. *Infanzia*, pag. 209-212

Bortolotti A., (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini scientifica.

Bruzzone D., Triani P., Dallari M., Bottero E., Farné R., Tarozzi M., (2021), *Ripartire dalla scuola*. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol.25 n.59

Calvino I., (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.

Campione M., De Anna F., (2020), *Valorizzare le professionalità dei docenti: le carriere*. In: *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 261- 278

Cominelli G., Ribolzi L. (2020), *L’autonomia prima dell’autonomia*. In: *Liberare la scuola. Vent’anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 41-51

Conte M., (2006), *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell’educare*. Lecce: Pensa Multimedia.

Contu E. (2020), *Il cantiere interrotto: l'autonomia delle scuole tra aspettative e realtà*. In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 67- 79

Corriere della Sera- *Tagli all'istruzione e alle imprese: così la manovra cambierà il bilancio*.

Enciclopedia Treccani online, "assistenza e servizi sociali"
(<https://www.treccani.it/enciclopedia/assistenza-e-servizi-sociali/>)

Eurydice Brief (2015), *Tackling Early Leaving from Education and Training*.

Falconi A., (2020) *Una nuova scuola sta nascendo?* Educationduepuntozero n.38 del 23 settembre 2020

Fazioli C., (2020), *La scuola parentale. Come farla diventare una vera opportunità formativa per bambini e ragazzi*. Firenze: Terra Nuova Edizioni

Floris G., (2018), *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*. Milano: Solferino.

Freire P. (1970) *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Gallo L. (2018), *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.

Gazzetta Ufficiale- Legge 13 luglio 2015, n. 107
(<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>)

Genzone A., (2021), *Quanto sono pagati gli insegnanti in Italia e in Europa?*, in *Le Nius* del 13 dicembre 2021.

Goffman, E. (2001) *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando Editore.

Il Fatto Quotidiano, 14 luglio 2014, *Asilo nel bosco, nasce la prima struttura in Italia: pigne e sassi come giochi.*

Il Fatto Quotidiano, 9 settembre 2021, *Classi pollaio, "14mila ancora tra i 27 e i 40 alunni". I presidi: "Cambiare la legge Gelmini, che fissa i requisiti per formare le sezioni. Nessun governo l'ha fatto"*

Il Post, 13 settembre 2020, *Ricomincia la scuola, non tutta.*

Il Post, 14 marzo 2021, *In Italia 63mila persone non possono avere internet.*

Il Sole 24Ore- *Scuola: altro che 3 miliardi in più, la Nadev taglia la spesa.*

Il Sole 24Ore, 16 marzo 2020, *La crisi produce una didattica a distanza <<di massa>>.*

ISTAT- *Audizione dell'Istituto nazionale di statistica-* Dott.ssa Raffaella Cascioli.

Lakoff G., (2019), *Non pensare all'elefante!* Milano: Chiarelettere.

Legambiente (2021), *Ecosistema scuola. XXI rapporto sulla qualità dell'edilizia scolastica e dei servizi.* Nuova ecologia.

Leoni L., Marinelli A., (2020), *Riavviare l'autonomia: la legge 107 del 2015 tra luci e ombre.* In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome.* A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 161- 176

Lipsky M. (1980) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russell Sage Foundation.

Lucisano, P. (2020). Keeping school open is necessary, but it is not enough. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (25), 7–8. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/4359>

Mangione G. R., Mughini E., Sagri M.T., Rosetti L., Storai F., Zuccaro A., *La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la*

buona pratica coordinata da INDIRE. 2020, VOL. 17, N. 36, pp. 58- 75

Manifesto per la nuova Scuola, <https://nostrascuola.blog/2021/03/20/manifesto-per-la-nuova-scuola/>

Manzi, G. (2014) *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*. Torino: Add editore.

Meirieu P. (2019), *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando editore.

Meirieu, P.(2020). A school for emancipation. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 13–20. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P13>

Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.

MIUR- *Sistema educativo di istruzione e formazione*

(<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>)

Monceri F., (2011) *Etica e comunicazione interculturale*, in Fabris A., (a cura di) *Guida alle etiche della comunicazione*, Pisa: Edizioni ETS, pp. 189-207.

Normattiva- DECRETO LEGISLATIVO 31 marzo 1998 n. 12

([\)](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1998-03-31;112!vig=)

Novara D., (2018), *Cambiare la scuola si può*. Serrate: Rizzoli.

OECD (2021), Public spending on education (indicator). doi: 10.1787/f99b45d0-en (Accessed on 05 November 2021).

OECD, Education at Glance 2021

Oggi Scuola, 24 aprile 2020, *Cala il contagio, ma il comitato scientifico scrive la parola fine. Locatelli: "L'anno scolastico non deve ripartire"*

Open, 23 febbraio 2020, *Ufficiale: dopo Lombardia, Veneto, Trentino e Piemonte, scuole chiuse anche in tutta l'Emilia-Romagna*

Open, 3 novembre 2020, *Torna la didattica a distanza, ma il digital divide taglia fuori 300 mila studenti: <<Rischio crisi educativa>>*

Openpolis (2021) *Che cos'è l'abbandono scolastico.*

Opie I., Opie P.,(1979) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford: Oxford University Press. In Borsari A., Ceciliani A. (2008), *Il coraggio del movimento.* Infanzia, pp. 209-212

Orsi M., (2006), *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità.* Trento: Erickson

Recovery, Bianchi: entro novembre bandi scuola per 5 miliardi (Il Sole 24Ore, 7 ottobre 2021)

Repubblica, 9 marzo 2020, *Coronavirus, Conte: "Scuole chiuse fino al 3 aprile, campionato sospeso"*

Rhazzali M. K. (2015), *Comunicazione interculturale e sfera pubblica.* Roma: Carocci editore.

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia.* Milano: Einaudi.

Saruis T. (2015), *Gli operatori sociali nel nuovo welfare.* Roma: Carocci editore.

Save the Children, IPSOS, (2021) *I giovani ai tempi del coronavirus.*

Sclavi M., (2003) *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte.* Milano: Bruno Mondadori.

Sclavi M., Giornelli G., (2014) *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Giangiaco Feltrinelli Editore.

Scuola di Barbiana (1967, riedizione 2007), *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Selva D., (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture Studi del Sociale*, 5(2), 463-483

Simeoni V., (2021) *Le scuole degli altri. Modello educativo finlandese*, in *Le Nius* del 15 gennaio 2021.

Simoni C. (2018), *Saggezza e cura nell'azione educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Tecnica della scuola, 10 luglio 2019, *Italia indietro su indice di digitalizzazione e digital divide*.

Trincherò R. (2014), *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*. *Form@re*, Open Journal per la formazione in rete Numero 4, Volume 14, anno 2014, pp. 34-49.

Weyland B., (2020), *L'architettura per l'apprendimento: autonomia scolastica e riprogettazione degli spazi educativi*. In: *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. A cura di Campione M. e Contu E. (2020). Bologna: Il Mulino. Pp. 297-312