

Autodeterminazione, appartenenza e benessere a scuola...una sfida possibile?

ROBERTO FRANCHINI¹

Su queste pagine abbiamo più e più volte proposto alcune ipotesi su come e in cosa sia cambiato il contesto nel quale i nostri giovani apprendono. Tra pandemia, irruzione delle tecnologie, avvento dell'infosfera² declino dell'era industriale, mutamento degli stili educativi familiari ed altro ancora. La sensazione è che ci si trovi di fronte ad un radicale cambiamento di paradigma (per dirla con Thomas Kuhn), e non semplicemente ad una normale evoluzione di circostanze storiche. Come afferma Papa Francesco, non si tratta di un'epoca di cambiamenti, ma di un cambiamento d'epoca. Se questo è vero, allora, come sosteneva Albert Einstein, la scuola rischia di cadere in quel tipo di atteggiamento folle, che consiste nel fare sempre la stessa cosa aspettandosi risultati diversi.

In questo contributo, nello scenario aperto da questo orizzonte sociologico e di utopia pedagogica, verranno affrontati alcuni interrogativi:

- 1) chi è lo studente? quale antropologia deve ispirare i sistemi formativi, i loro obiettivi e la loro organizzazione? quali sono le traiettorie esistenziali lungo le quali oggi deve giocarsi il patto educativo?
- 2) alla luce dei tentativi (parziali, incompleti, discutibili) di risposta al precedente interrogativo qual è la funzione della scuola oggi? che rapporto c'è (o ci dovrà essere) tra l'istituzione scolastica e formativa, il patrimonio culturale (il passato) e le competenze che i giovani devono acquisire per affrontare con successo il futuro?
- 3) infine, qual è il contesto ampio di apprendimento nel tempo che viviamo? quale il perimetro entro il quale deve muoversi l'attività educativa e didattica? quali sono oggi le risorse più utili per favorire la crescita umana e professionale delle nuove generazioni?

¹ ENDOFAP (Ente Nazionale Don Orione Formazione e Aggiornamento Professionale).

² FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

1. Chi è lo studente?

La prima domanda è senz'altro la più radicale, di carattere più filosofico che pedagogico: chi è lo studente? ovvero, chi è l'essere vivente che interagendo con il contesto ha la responsabilità di crescere, sviluppando quelle competenze che gli consentiranno, e gli consentono già oggi, di far fronte alle sfide della vita quotidiana, prima ancora che della vita professionale? Insomma, chi è l'uomo che il maestro o il professore devono educare?

L'assunto implicito che potrebbe condizionare le prassi educative è che lo "studente" non sia tale, ovvero che egli sia un essere passivo, che non reca dentro di sé l'istanza e il desiderio di apprendere. Poiché tuttavia studiare è necessario, il relativo ruolo dell'insegnante è quello di forzare lo studente, costringendolo in qualche modo a fare ciò per cui non è portato, nel nome di un senso del dovere totalmente estrinseco: non "devo perché voglio", o perché ne riconosco il valore, ma devo perché l'adulto mantiene il potere, conducendomi per una strada alla quale sempre l'adulto assegna valore.

Parafasando Hobbes, *discipulus magistri lupus!* Il giovane non nasce per apprendere, ma per opporsi allo studio: egli è un essere indisciplinato che il maestro deve civilizzare, astringendolo ad una serie di vincoli, giustificati dal fatto che "è per il suo bene". È innegabile che i ragazzi diano effettivamente questa impressione, al punto che lo studente che manifesta spontaneamente il desiderio di imparare desta nell'adulto una sorta di compiaciuta meraviglia, insomma, più l'eccezione che la regola antropologica.

Così, l'educazione diventa un grande meccanismo di controllo, che ingabbia un certo numero di esseri umani in un contesto fortemente automatizzato e standardizzato, all'interno del quale è l'adulto che decide quando, cosa, con chi e come imparare. Chi non ha assistito al fenomeno dei regolamenti scolastici, costruiti con una sfilza di "non", espressione di una serie di divieti piuttosto che di opportunità? Persino le Indicazioni Nazionali riportano spesso espressioni negative, del tipo: "nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; etc."

Davvero la costrizione funziona? Se nessuno vuole imparare, chi potrà insegnare? Ancora più radicalmente, l'inerzia dei giovani, il loro "non essere studenti", non potrebbe essere l'effetto, e non la causa, del paradigma standard? In effetti, l'analisi transazionale ci ha insegnato che laddove la relazione tra due o più individui avviene lungo la traiettoria (il vettore) genitore-bambino, allora il destinatario della comunicazione rimane bambino, o sotto forma di passiva obbedienza, o sotto forma di più o meno esplicita ribellione. È quello che in gran parte accade a scuola!

Se è così, allora non si tratta semplicemente di adottare l'una o l'altra tecnica didattica, al fine di aggiungere incentivi all'obbligo di istruzione, ma occorre cambiare il presupposto, immaginando che l'uomo nasce per crescere, e che ogni giovane porta con sé, nascosta da qualche parte, l'istanza e il desiderio di apprendere, che vanno opportunamente risvegliati, animati, sostenuti e indirizzati. Scriveva Dewey nel 1938: «All'imposizione dall'alto si contrappone l'espressione e la coltivazione dell'individualità; alla disciplina esterna si oppone la libera attività; all'imparare dai testi e dagli insegnanti, l'imparare attraverso l'esperienza; all'acquisizione di abilità e tecniche isolate per mezzo dell'esercitazione, si oppone l'acquisizione di esse come mezzo per raggiungere fini, che attraggono col loro fascino vitale; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone sfruttare al meglio le opportunità della vita presente; a obiettivi e materiali statici si contrappone il far fronte ad un mondo che cambia».³

Vuoi che i tuoi studenti siano autonomi e responsabili? Inizia a pensare che lo sono già! Facendo nuovamente riferimento all'analisi transazionale, mentre il controllo genera passività o ribellione, la fiducia (antropologica, prima che psicologica) genera autodeterminazione e autoregolazione. Gli studenti non sono semplicemente dei vasi da riempire (oltretutto restii ad aprire l'imboccatura), ma agenti attivi che interagiscono col mondo, volendo acquisire gli strumenti non solo per comprendere ciò che accade intorno a loro, ma anche contribuire a ciò che accade, generando valore.

Le conseguenze sul piano della didattica sono almeno due:

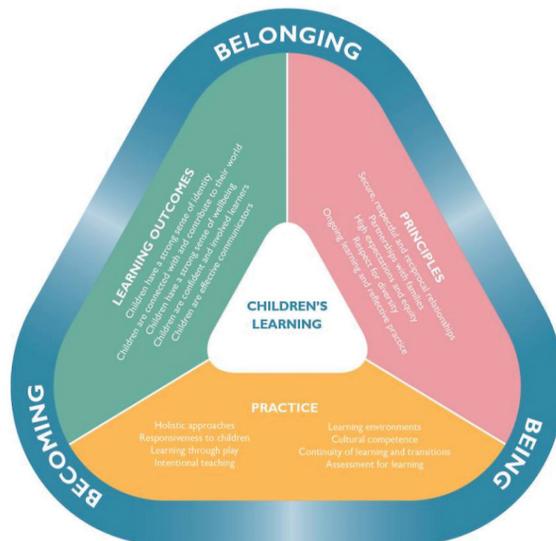
- la restituzione della proprietà dell'apprendimento: agli studenti va restituito il diritto ad autodeterminarsi. Non certo in assoluto! Nessun uomo è totalmente autodeterminato. Si tratta di assegnare loro progressivamente un certo controllo sulle attività di apprendimento, ovvero su almeno una delle già ricordate "w": *where*, lo spazio dove scelgo di apprendere, che posso persino modificare, adattandolo alle mie inclinazioni; *whom*, con chi posso apprendere, ad esempio studiando da solo, oppure collaborando, oppure ancora partecipando ad una lezione collettiva, in presenza; *when*, quando posso apprendere, potendo programmare almeno un poco la scansione del tempo, pur nel rispetto di scadenze di carattere generale; *what*, cosa apprendo, potendo muovermi secondo il principio dell'interesse, o dell'attualità, e non entro il letto di Procuste di serie di contenuti (i programmi);
- la progettazione a ritroso (*backward design*): normalmente gli insegnanti partono da ciò che vogliono insegnare (ad esempio l'indice del libro di testo), per poi chiedersi come farlo in un modo che possa risvegliare qualche

³ DEWEY J., *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1938, pp. 5-6. (Traduzione dell'Autore).

interesse nel gruppo inerte dei propri studenti. Al contrario, è possibile partire dagli interessi dei ragazzi, dentro al tempo e alle urgenze che vivono, elaborando insieme a loro progetti e prodotti della loro creatività, per rintracciare solo poi, dentro a queste attività, la potenziale presenza di contenuti culturali, afferenti alle varie discipline.

In questo scenario diventa possibile rispondere alle istanze più profonde dei nostri giovani, coinvolgendoli in un'avventura esistenziale, e non semplicemente in un "curricolo", motivandoli interiormente, non obbligandoli con costrizioni esterne. Serve un modello antropologico di riferimento, che sostenga le prassi educative, orientandole a far leva sui bisogni degli studenti, piuttosto che astringerli in un'atmosfera di obbligo e di percorsi decisi da altri.

Può essere utile a questo proposito far riferimento al modello delle cosiddette 3B (*Being, Belonging, Becoming*).⁴ Non c'è infatti alcun motivo per il quale questo modello educativo, utilizzato in alcuni Paesi nel contesto dell'educazione precoce, non possa essere adottato per comprendere anche i bisogni degli adolescenti, in una visione longitudinale e trasversale della dinamica dell'apprendimento.



⁴ Il modello è stato elaborato nell'ambito degli studi sul costruito di Qualità della Vita di adulti in condizione di vulnerabilità, come accade ad esempio nel *Quality of Life Instrumental Package* di Ivan Brown, cfr. Renwick, R. & Brown, I. (1996). *Being, belonging, becoming: the centre for health promotion model of quality of life*. In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (eds), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. In seguito, il modello è stato usato anche nei sistemi educativi, particolarmente nell'educazione precoce, come ad esempio in Australia, Paese nel quale il framework curricolare di riferimento è appunto riconducibile alle 3B (cfr. *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Framework for Australia, 2009*, scaricabile al seguente link: https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0009/258084/BelongingBeing-Becoming.pdf)

Il senso della mappa concettuale rappresentata in figura è che l'apprendimento avviene se avvolto, contestualizzato e finalizzato a tre traiettorie esistenziali, con le quali è profondamente interconnesso, ovvero *Stare Bene (Being)*, *Appartenere (Belonging)* e *Diventare (Becoming)*. L'approfondimento delle tre dimensioni è dunque potenzialmente foriera di riflessioni teoriche e soprattutto di ricadute organizzative, educative e didattiche.

1.1. L'appartenenza

Sapere dove e con chi apparteni è parte integrante della nostra esistenza umana. I giovani appartengono prima a una famiglia, a un gruppo culturale, a un quartiere e poi a una comunità più ampia. Nel micro-sistema essi appartengono ad una scuola e ad un gruppo specifico all'interno di essa, costruendo nuovi legami che dureranno per tutto il ciclo formativo, e, si spera, anche oltre. L'appartenenza riconosce l'interdipendenza dei giovani con gli altri, diventando un elemento determinante nella definizione dell'identità. L'appartenenza è dunque fondamentale in quanto modella chi sono i giovani e chi possono diventare.

Le relazioni all'interno del contesto di apprendimento non sono un elemento accessorio, qualcosa di ricreativo che avviene negli interstizi dell'esperienza scolastica (che sarebbe dunque prevalentemente individuale, o persino competitiva). Le relazioni, al contrario, sono ad un tempo strumento e scopo: strumento, in quanto l'apprendimento cooperativo moltiplica le risorse e dinamiche di apprendimento; scopo, in quanto nel contesto e nel tempo che viviamo la scuola deve essere responsabilizzata sulle cosiddette competenze socio-emotive, individuate da molti *stakeholder* come decisive per il futuro delle persone e delle compagini sociali.⁵ La scuola deve dunque mettere le relazioni al centro dello spazio e del tempo, organizzando zone specifiche per l'apprendimento cooperativo e dedicando una porzione rilevante dell'orario a esperienze cooperative e all'insegnamento esplicito delle competenze sociali.⁶

⁵ Anche nei sistemi economici in senso stretto le competenze sociali sono ritenute l'elemento chiave del cosiddetto capitale umano. Nell'Istruzione e Formazione Professionale il quadro di riferimento è ENTRECOMP (Competenze per l'imprenditorialità), così come completato da Entre-learn, toolkit metodologico su come favorire l'apprendimento delle competenze di riferimento. Sia il toolkit che il quadro metodologico sono stati sviluppati dal Joint Research Centre, il cui lavoro è visibile al seguente link <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

⁶ L'insegnamento diretto delle competenze sociali è una delle cinque dimensioni essenziali dell'apprendimento cooperativo, cfr. ad es. JOHNSON D. - JOHNSON R.E. - HOLUBEC E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996.

1.2. Il benessere

L'idea di benessere riconosce l'importanza del qui e ora nella vita dei giovani. Si tratta per così dire della dimensione estetica dell'esperienza umana, quell'insieme cioè di valori, priorità e preferenze che mantiene accesa la sfera emotiva, evitando l'anestetizzazione tipica di un certo modo di impostare i processi di istruzione. Non si tratta dunque di uno stare bene superficiale e fine a se stesso (come quello che si può provare mentre ci si balocca e "si perde tempo") ma lo stare bene mentre si lavora e si gioca per realizzare qualcosa di utile e di generativo, sostenuti da motivazione e magari anche da ausili e ambienti progettati e costruiti per operare al meglio.

Senza lasciarsi abbindolare da un malinteso senso del dovere (non bisogna stare bene, occorre soffrire per crescere...) la scuola dovrà dunque operare ad almeno due livelli: progettare compiti reali e sfidanti, sottraendosi all'artificialità di insegnamenti seriali ed enciclopedici; predisporre spazi confortevoli e diversificati⁷, dimorando nei quali sia possibile operare al meglio, in un'atmosfera libera e motivante.

1.3. Diventare

L'apprendimento serve per la vita, e dalla vita trae scopo e alimento. L'intelligenza non è la memoria (anche se la memoria è funzionale all'intelligenza), ma è la capacità di affrontare i problemi (umani e professionali) e di creare prodotti culturali utili per sé e per gli altri. Mentre risolvono e generano, i giovani si immergono nel loro divenire, arricchendo in modo progressivo il proprio profilo di competenze per la vita.

Dunque, prima di immaginare un percorso formativo, la domanda che la scuola e i formatori devono fare a se stessi non è "che cosa devo insegnare" o ancora "quali contenuti devo spiegare", ma "chi il giovane deve diventare" e ancora "quali strumenti posso fornirgli perché egli diventi un uomo e un professionista".

Il verbo diventare pone le premesse per rompere la staticità dell'organizzazione scolastica, sganciandola dalla tentazione di conservare e trasmettere, e ancorandola al futuro e all'anticipazione. Educare, infatti, non è contemplare il passato, ma preparare il domani: il cosiddetto "successo formativo" non si misura dalla risposta ad un quiz o ad un'interrogazione, ma dall'esercizio attivo di competenze per la vita. Non si tratta certo di accantonare il patrimonio di co-

⁷ Cfr. European School Network (2017), Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

noscenze e abilità che la storia dell'umanità ha pazientemente depositato nella tradizione culturale, ma di inserirlo in una traiettoria dinamica, valorizzandolo in prospettiva generativa e trasformativa.

2. Il curriculum: memoria del passato o palestra per il futuro?

La risposta alla domanda formulata dal titolo parrà a questo punto ovvia, banale, in un certo modo scontata. Tutti apprendiamo per il futuro, ad esempio per prepararci ad una nuova professione, o per acquisire conoscenze utili ad affrontare una nuova fase della nostra vita, o ancora per fruire di un'opera d'arte.

Ma la scuola sta davvero lavorando per questo? Sta preparando i giovani al futuro che verrà, nel quale loro rivestiranno un ruolo che noi "vecchi" avremo abbandonato? Per affrontare queste domande dobbiamo evitare sterili dualismi. È evidente che il futuro ha a che fare con il passato (e con il presente). Come affermava spesso Martin Heidegger, "la provenienza è sempre futuro". Pertanto, il patrimonio culturale che l'umanità ha depositato nel corso della sua lunga e tormentata storia è senz'altro il fondamento da cui partire per guardare con coraggio agli anni che verranno.

Pertanto, non ha alcun senso accantonare la tradizione in nome di una presunta modernità. Una scuola che si dedicatesse tutta alle nuove conoscenze e alle novità del momento perderebbe la sua funzione, abdicando alla propria funzione per ridursi al ruolo di agenzia informativa, che altri soggetti, per altro, svolgono con maggiore efficienza.

Tuttavia, occorre riflettere attentamente sugli elementi in gioco, per evitare che il rapporto con la cultura millenaria si trasformi in una sorta di archeologia, in una contemplazione sterile e da museo, che nulla porta in dote sul fronte delle sfide (tante) che i giovani saranno chiamati ad affrontare nel corso della loro crescita e della loro maturità umana e intellettuale.

Historia magistra vitae.... è ancora vero questo adagio di Cicerone? E a quali condizioni lo è? Per saperlo, occorre partire da una seria riflessione sul futuro, e sui suoi enigmi. Infatti, la tradizione non va subita, ma interpellata: solo ponendo delle domande relative all'oggi e al domani, la cultura è in grado di offrire delle possibili risposte, partendo da ieri. Solo ponendo le istanze umane, attuali e probabili, la storia è in grado di evocare possibili traiettorie, direzioni di senso, rotte antropologiche.

È evidente la ricaduta didattica: l'eredità del passato, di cui la scuola è iniziatrice, non può essere semplicemente trasmessa, come un patrimonio inerte da comunicare in modo cieco e seriale. Ogni conoscenza, ogni scoperta, ogni inven-

zione della creatività umana va interpellata, e per così dire chiamata in gioco, a partire dalle domande di oggi, e di domani. Una dinamica simile, in effetti, è contenuta nelle Indicazioni Nazionali: il patrimonio enorme delle conoscenze e delle abilità riferite ai vari campi disciplinari è da intendersi soltanto come “indicazione”, mentre il vero punto di riferimento dovrebbero essere i traguardi (da notare il sostantivo riferito al futuro), intesi come dotazione umana di competenze da raggiungere, o forse meglio da cui partire per avventurarsi nel cammino dell’esistenza personale, sociale e professionale.

Questo equilibrio dinamico tra tradizione e futuro, tra cultura e sfida esistenziale è oggi decisamente ineludibile. L’esperienza di questi anni ha reso evidente l’incertezza delle sorti degli uomini e della società, demolendo definitivamente il mito del continuo progresso. Tutti gli elementi in gioco sono di fatto ambigui: la tecnologia può rendere il domani migliore o peggiore, l’assetto sociale degli Stati e delle città appare in bilico, l’ambiente protesta decenni di sfruttamento becero, la pandemia offusca la certezza della salute, la guerra, così vicina, rivela l’ambiguità delle dinamiche sociali.

Di fronte all’incertezza, è chiaro che saranno i giovani di oggi a decidere la solidità (e la serenità) del domani. C’è bisogno di uomini in grado di padroneggiare la tecnologia, ma anche (e soprattutto) di curvarla alla dimensione etica e sociale, contenendo i pericoli e massimizzando i benefici. C’è bisogno di uomini che si formino alla relazione costruttiva, al dialogo e alla costruzione del bene comune, sia nel micro che nel meso e macrosistema.

Non è un semplice esercizio di stile nutrire qualche dubbio riguardo al fatto che l’attuale configurazione del sistema di istruzione sia idonea a formare giovani generativi, maturi psicologicamente e spiritualmente, competenti e aperti al bene. Radicalizzando la questione, la scuola lavora di più sulla memoria del passato o sulle sfide del futuro? L’organizzazione didattica è costruita per garantire un’ordinata (e controllata) trasmissione della tradizione culturale, o per preparare i giovani al loro percorso di vita, in una società complessa e imprevedibile?

Per non rimanere sul piano di principio, è bene individuare alcuni indicatori, in grado di prevenire la fumosità di dichiarazioni pedagogiche, sulle quali è ovvio che tutti si ritrovino d’accordo. Infatti, chiunque sottoscriverebbe proposizioni simili alle seguenti: “la scuola deve preparare gli uomini di domani” e ancora “gli interventi didattici hanno come obiettivo la promozione delle competenze per la vita”. Queste frasi, utili per il loro potere evocativo, ci dicono ancora poco o nulla sulle reali vicende didattiche, che nei fatti prevalgono sulle dichiarazioni. O ai valori ispirativi corrisponde una metodologia e un’organizzazione coerenti, attentamente declinati in base ai fini dichiarati, oppure l’organizzazione, con la sua vischiosità quotidiana, si mangia i valori, deprimendo la spinta progettuale. Vista nell’altra direzione, si potrebbe affermare: “dimmi che organizzazione hai e ti dirò chi sei”.

Tra i tanti indicatori della rotta reale dell'istituzione scolastica, qui ne vengono esaminati tre, ritenuti particolarmente significativi non tanto per la loro importanza in sé, quanto per il loro potere simbolico. Si tratta dei seguenti: il controllo, la valutazione e le risorse didattiche.

Chi ha il controllo delle attività educative? L'insegnante, che sceglie contenuti, spazi, tempi e riferimenti, o lo studente, che si autodetermina (almeno in parte) riguardo a obiettivi e modalità di apprendimento? Chi inizia, sostiene e conclude le attività didattiche? L'insegnante, che mantiene costantemente il controllo, in spazi attrezzati per trasmettere e sorvegliare, o lo studente, che, sorretto dalla propria motivazione, inizia e porta a termine progetti culturali?

Poi: che cosa valutano gli insegnanti? Prestazioni mnemoniche, atte a dimostrare l'acquisizione di nozioni facenti parte dello specifico settore disciplinare, o attività creative, in grado di rivelare la progressione in ampie competenze umane? Insomma, qual è la performance decisiva per il successo scolastico, la riproduzione di singole conoscenze (accompagnata dall'esercizio di micro abilità, come il calcolo o la lettura), o la capacità di risolvere problemi reali e di creare prodotti culturali, originali o comunque apprezzabili dalla comunità di riferimento?

Infine: quali sono le risorse per l'apprendimento? I libri di testo, intesi come binario sul quale misurare l'essere avanti o indietro, o una molteplicità di fonti culturali, mobilitate e orchestrate in funzione di problemi o prodotti?

Lo scenario aperto con questi bivi è certamente ambizioso, e per alcuni aspetti sconcertante. Tuttavia il cambiamento non è più prorogabile. Nell'età della complessità e dell'incertezza (nella società liquida, per dirla con Bauman), vogliamo davvero educare i giovani tenendoli sotto controllo? L'educazione non è figlia del rischio? Le competenze per la vita, più volte richiamate dai Governi, dalle università e dalle società scientifiche, possono davvero essere acquisite in un contesto routinario e rigido? Poi: vogliamo davvero far crescere le nuove generazioni valutandole (e classificandole) con test a scelta multipla? Siamo seriamente convinti che sia possibile promuovere senso critico e apertura al nuovo mentre utilizziamo (e consumiamo) libri di testo e dispense?

Senza cambiare in profondità la "grammatica" della scuola non è possibile attuare il progetto, pur largamente condiviso, di generare uomini creativi, orientati al bene comune, intellettualmente flessibili e aperti al nuovo. Questa preoccupazione (che è anche un augurio) si unisce alla certezza che molti educatori, con le giuste risorse e all'interno di organizzazioni rinnovate, saranno in grado di creare esperienze che coinvolgeranno, motiveranno e incoraggeranno i loro studenti.

Le risorse utili per affrontare la sfida del futuro, per altro, non sono solo dentro la scuola. Occorre superare l'idea che l'organizzazione educativa sia sufficiente a se stessa, una sorta di *hortus conclusus* dotato di tutto ciò che serve per istruire le nuove generazioni. Semmai, la scuola deve oggi costituire una

specie di diaframma, un filtro in grado di mediare tra l'istanza educativa (che richiede anche un certo livello di protezione) e l'esigenza di comprendere il mondo, esponendosi alla molteplicità di esperienze, conoscenze (anche fasulle, e da individuare come tali) e questioni sociali.

3. Apprendisti senza confini

Di recente ho potuto avvicinarmi ad un'ulteriore bella pubblicazione di Yong Zhao, autore di memorabili ricerche sui cambiamenti nel mondo dell'educazione, prima e dopo il Covid. Il titolo di quest'ultima fatica è *Apprendisti senza confini. Nuovi percorsi di apprendimento per tutti gli studenti*.⁸

Quanto evocato dal titolo è, come al solito, fecondo di pensieri e di ricadute operative. La tesi principale è che per riformare l'educazione non è importante, in primo luogo, "giocare" con le solite variabili, come il numero degli studenti in aula, l'estensione del curriculum, la valutazione standardizzata o altri temi di questo genere, ma ridiscutere in profondità l'identità e il ruolo dello studente, in rapporto al tempo che viviamo, rimettendo in discussione mappa e territorio.

Nell'approccio tradizionale, lo studente è concepito come un essere che nasce e vive in un contesto povero di opportunità di apprendimento, e dunque ha bisogno di migrare, per almeno parte della sua giornata, dentro al perimetro di un contenitore (la scuola) dove finalmente può ricevere le informazioni e gli stimoli che gli occorrono per crescere, condividendo il patrimonio culturale (limitato) della comunità a cui appartiene, attraverso la mediazione degli insegnanti e di risorse didattiche ben definite (i libri di testo).

Questo scenario, oggi, è semplicemente superato. Lo studente nasce e vive in un contesto straordinariamente ricco di opportunità di apprendimento, che vanno ben al di là del patrimonio culturale di un dato contesto storico e geografico. Al contesto fisico locale si affianca, in modo percettibile, un contesto universale de-localizzato, che porta con sé ricchezza e pericoli, stimoli infiniti e labirinti a doppio taglio.

Non si tratta di un miglioramento (quanti rischi questa situazione potrà con sé), né di qualcosa di disprezzabile o di auspicabile, ma semplicemente di un fatto, con il quale occorre fare i conti, specie quando si parla di educazione, e dunque del futuro delle nuove generazioni. L'educazione, infatti, non è mai cieca, non fa finta di nulla, non schiva i pericoli (nel nome di una presunta

⁸ ZHAO Y., *Learners without borders. New learning pathways for all students*, Corwin, Thousand Oaks, 2021.

sicurezza), ma ci passa attraverso, massimizzando le opportunità e contenendo l'impatto dei rischi ad esse connessi.

Per intraprendere una nuova strada, e rispondere alle esigenze del mondo che verrà (o che è già venuto), occorre smettere di "chiudere" il perimetro dell'apprendimento, insistendo in modo unilaterale sul modello dei "quattro uno": un insegnante, una classe, una materia, un contenuto. Le riforme tradizionali, in realtà, hanno irrigidito, piuttosto che ripensato i confini dell'apprendimento, affollando il curriculum, mettendo al centro l'insegnante, standardizzando la valutazione e adesso anche distanziando gli studenti. I confini tradizionali sono così ribaditi: lo studente deve imparare ciò che è prescritto, all'interno di un contesto rigido (l'aula), essendo infine valutato (e classificato) rispetto ad uno standard.

I confini da rompere, in definitiva, sembrano essere due: il primo è quello del curriculum. Occorre subito evitare di fraintendere questa affermazione, cadendo nel tranello del lassismo: non si tratta di imparare qualsiasi cosa si desideri (o al limite nulla, esasperando il concetto), ma di tracciare le rotte della crescita (le competenze), lasciando invece ampi margini di libertà sui cosiddetti contenuti. Rompere il confine del curriculum, insomma, non significa diminuire, ma espandere, suscitando e coltivando curiosità e interessi (piuttosto che moltiplicando standard e obblighi). Al contempo, rompere il confine significa coltivare più intensamente la personalizzazione, non riducendola al perimetro dei Bisogni Educativi Speciali, ma estendendola a tutti, come diritto (e opportunità) di coltivare il proprio talento, lavorare sulla propria vulnerabilità, approfondire i propri interessi, e in qualche caso evitare ciò che annoia, cercando altrove gli stimoli per la propria crescita intellettuale.

Il secondo confine da rompere è quello della classe, o per meglio dire dell'aula, intesa come contenitore *uno-molti*. Non si tratta semplicemente (e neanche in primo luogo) di ricorrere alle classi aperte, mescolando studenti di età e provenienze diversi: questo approccio, infatti, è sottilmente figlio dell'impostazione tradizionale, quasi una romantica eccezione, che in certi casi può persino essere fuorviante. In realtà, il gruppo classe può (e forse deve) rimanere tale, dando agli studenti l'opportunità di coltivare relazioni stabili, sulla base di affinità, dimestichezza e conoscenza personale.

Rompere il confine significa piuttosto moltiplicare le forme e le opportunità di apprendimento, ridimensionando anche drasticamente l'istruzione diretta, a pro di un ampio ventaglio di approcci pedagogici, maggiormente centrati sullo studente, che vanno dall'apprendimento per progetti alla fruizione autonoma di risorse MOOC, dalla soluzione di problemi reali alla possibilità di collaborare con l'universo delle istituzioni culturali, artistiche e museali.

Alla diversità degli approcci si aggiunge la pluralità delle modalità concrete di esercizio dell'attività intellettuale, dallo studio individuale al lavoro coopera-

tivo, dalla lezione frontale (anche in videoconferenza) allo scambio di esperienze e progetti, dalla ricerca alla fruizione di esperienze culturali. Questa doppia traiettoria analogica (di forme e di modalità) rende concretamente perseguibile la personalizzazione, spostando il baricentro verso lo studente, inteso come apprendista senza confini.

La duplice rottura di perimetro richiede alla scuola di sostenere dei cambiamenti sia nella dislocazione degli spazi (mediante l'articolazione di zone di apprendimento - *learning zone*, come raccomandato dal già citato paradigma Future Classroom Lab dello European Schoolnetwork⁹) che nella capacità di creare un ecosistema ibrido, permeabile al mondo esterno mediante un uso sapiente delle tecnologie. Insomma, proprio di fronte allo scenario dell'infosfera la scuola (in presenza) è più importante che mai! Basta ricordare l'asfissia del lockdown (e della didattica a distanza) per comprendere che non si tratta di abolire la scuola (come può - e deve - essere bello "andare a scuola"!), ma di renderla trasparente, luogo sistemico di interazione con altri, con la cultura e col mondo.

Per fare questo, è necessaria una nuova generazione di insegnanti, meno (poco) responsabilizzati sul fornire (sparare!) conoscenze, e più preparati a predisporre, mediare, osservare, sostenere, dialogare, motivare. Chissà che lungo questa traiettoria non si giochi anche la rivalutazione del ruolo, solo così insostituibile, della professione docente.

Bibliografia

DEWEY J., *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1938.

EUROPEAN SCHOOL NETWORK, *Guidelines on Exploring and Adapting learning spaces in school*, 2017, scaricabile dal sito http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf.

JOHNSON D. - JOHNSON R.E. - HOLUBEC E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996.

JOINT RESEARCH CENTRE, *ENTRECOMP*, scaricabile al link <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euro-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>

NATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF AUSTRALIA, *Being and Becoming. The Early Years Framework for Australia*, 2009, scaricabile al seguente link: https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0009/258084/BelongingBeing-Becoming.pdf

RENWICK R. - BROWN I., *Being, belonging, becoming: the centre for health promotion model of quality of life*. In RENWICK R. - BROWN I. - NAGLER M. (eds), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications*, Thousand Oaks, CA; Sage, 1996.

ZHAO Y., *Learners without borders. New learning pathways for all students*, Corwin, Thousand Oaks, 2021.

⁹ Cfr. fcl.eun.org.