

Temi commentati da Scuola 7

Giugno 2021

Sommario

Settimana: 7 giugno 2021: AAA Alleanze cercasi: scuola, famiglia, territorio

1. Scuola e famiglia. La crisi della collegialità (Paola DI NATALE)
2. Genitori e docenti separati in casa. Alla ricerca della motivazione perduta (Pietro CALASCIBETTA)
3. Un "modello" socio-formativo per il Piano-Estate. Mobilitare scuola e territorio insieme (Domenico TROVATO)
4. Il patto per la scuola va incontro all'Europa. Tra attese e prospettive (Gian Carlo SACCHI)

1. Scuola e famiglia. La crisi della collegialità

Paola DI NATALE - 06/06/2021

Nel 1974, quando apparvero i Decreti delegati, tutti (o quasi) salutarono con favore l'apertura della scuola alla cultura della partecipazione e della collegialità. Con gli Organi Collegiali, si delineava il tramonto di un sistema fino ad allora troppo autoreferenziale, troppo autoritario, troppo opaco nelle sue decisioni e nelle sue valutazioni; genitori ed anche alunni venivano chiamati ad esprimere le loro opinioni e a manifestare le proprie istanze, a collaborare, ad intervenire attivamente nella vita della comunità, attraverso rappresentanti individuati con libere elezioni.

Lo stallo della gestione democratica della scuola

La gestione democratica della scuola, ampliata dall'autonomia, attraversa però oggi una fase di profondo stallo, un po' per motivi endogeni, un po' per le notevoli trasformazioni storico-sociali verificatesi negli ultimi decenni; è in crisi specialmente il dialogo con la famiglia, che sta assumendo forme al limite del patologico. Al termine di un anno così difficile, in cui tante tensioni sono esplose, è possibile tracciare un bilancio e fare una riflessione. In attesa, ovviamente, che si metta mano alla riforma degli Organi Collegiali, di cui da tanto, troppo tempo si discute.

Le elezioni: normativa datata ed esiguità della partecipazione

Le esigenze dettate dalla pandemia hanno rivelato il carattere, datato rispetto ai tempi, della normativa che regola il meccanismo elettorale. I Dirigenti scolastici si sono a lungo interrogati sulle possibilità concrete di effettuare le elezioni dei rappresentanti dei genitori soprattutto senza rischi per la salute e la sicurezza. Alcuni hanno deciso di svolgerle in presenza, con un complicato sistema di accessi regolamentati e sfalsati negli orari, collocando le urne per il deposito delle schede nei cortili o negli androni e stilando rigorosi ordini di servizio per gli addetti alla vigilanza; altri hanno optato per elezioni a distanza, scontrandosi in questo caso con la scelta dei metodi per garantire la libertà, l'unicità e la segretezza del voto e spingendosi talora ad acquistare una delle – costose – piattaforme utilizzate dalle Università per le nomine dei componenti le Commissioni concorsuali. Le polemiche e gli ostacoli non sono comunque mancati: dai casi di scuole in cui, nonostante le precauzioni, si sono verificati assembramenti, a quelli di contestazioni circa la regolarità della presentazione in via telematica delle liste o circa la correttezza del conteggio dei voti.

La qualità della partecipazione

In ogni modo, le percentuali dei partecipanti sono, come ormai avviene da vari anni, ben poco confortanti: le famiglie disertano questo appuntamento, segno che in pratica credono poco alla effettiva utilità della loro presenza negli Organi collegiali, e non è raro che dei genitori si trovino eletti come rappresentanti "in contumacia" o siano quasi costretti ad offrirsi come vittime sacrificali perché all'assemblea i presenti si contano sulle dita di una mano. Eppure, il dato percentuale della partecipazione dei genitori alle elezioni del Consiglio di Istituto costituisce uno degli indicatori di qualità nel RAV.

Le forme del dialogo: ritualità e incomprensioni

Se spesso le forme di rappresentatività appaiono frutto di cooptazione più che di personale convinzione, quelle di partecipazione rivelano un logoramento progressivo. Non si può non constatare con rammarico che i rappresentanti dei genitori negli Organi collegiali tendono a farsi portavoce di problemi ed esigenze specifici e contingenti, mentre i temi importanti, quelli propriamente educativi, finiscono per restare sullo sfondo, o ancora percepiscono le loro funzioni come marginali e burocratiche, o, peggio, si rinchiudono in logiche corporative, vedendo in Dirigenti e docenti quasi una sorta di "controparte".

Il genitore che siede in Consiglio di classe, è inutile nasconderselo, prende parte alle riunioni (quando può) fondamentalmente per approvare una decisione già presa su una visita guidata, per confermare la scelta già fatta dei libri di testo, per essere informato su problematiche di cui poi darà conto agli altri con una e-mail o un WhatsApp, e ne approfitta, quasi inevitabilmente, per chiedere "Sì, ma mio figlio come va?".

Dagli organi collegiali alle chat di classe

Sono situazioni di ripetitività ordinaria, quasi liturgica, che non costituiscono comunque che la punta dell'iceberg. Perché i problemi sono altri: nelle chat di classe, spesso a partire proprio dalle informazioni ricevute sull'andamento "didattico-disciplinare" della classe, rimbalzano lamentele su quello o quell'altro insegnante, che gradualmente si amplificano e talvolta diventano protesta popolare, sfociando in esposti o denunce. La scuola, il professore, finiscono così sul banco degli imputati, mostri sbattuti in prima pagina.

Un altro scenario? Riunione del Consiglio di classe di fine anno: "Avrete capito, da quanto hanno riferito i singoli docenti, che quest'anno gli alunni hanno dimostrato di essere cresciuti, maturati, specialmente sotto il profilo della collaborazione, dell'unità di gruppo, del rispetto delle opinioni altrui. In questo senso, la progettualità relativa all'insegnamento di educazione civica si è rivelata ... Prego, lei vuole intervenire?". "Beh, volevo chiedere: ma il programma lo avete finito? Perché nell'altra sezione hanno fatto di più, specialmente in Italiano, anche gli altri genitori si lamentano...". Il mito del programma, che ancora resiste, e che si accompagna all'altro punto-chiave, quello del "come va" un ragazzo.

L'incerto profilo del Consiglio di Istituto

La crisi più seria è in ogni modo quello che attraversa il Consiglio di Istituto, specialmente dopo la riforma della Legge 107/2015, che, in riferimento alle modalità di elaborazione del PTOF, ha cambiato nella sostanza le sue attribuzioni di organo di indirizzo. Incertezza delle funzioni e disorientamento in alcuni casi si tramutano in volontà di controllo e sforzo di affermazione di un ruolo, che trascendono i confini posti dalla normativa. Negli ultimi tempi, non è raro che si senta parlare di riunioni in cui si svolgono discussioni accesissime, al limite dello scontro, si criticano le scelte organizzative del Dirigente, fino a delegittimarle, ci si disperde in controversie e puntualizzazioni, anche con la conseguenza di dilatare eccessivamente la durata delle sedute, ci si rifiuta di approvare il PTOF, o il Programma annuale. È perciò necessario ed urgente che si intervenga per ridefinire, con precisione e chiarezza, i compiti del Consiglio, e per fissare le prospettive di una *governance* reale.

La cultura della comunità

Dal canto nostro, e sul piano pedagogico, non possiamo non sottolineare l'esigenza che la scuola recuperi un dialogo sereno e fattivo con le famiglie, se si vuole rifondare il senso della comunità. Secondo Roberto Esposito, se si pensa ad una possibile definizione del termine "comunità" viene spontaneo richiamare alla mente termini quali "bene comune", o "comune appartenenza", e pertanto caratterizzarla come un "avere in comune". Il filosofo propone invece di soffermarsi sull'etimologia del termine latino *communitas*, *cum-munus*, che significa originariamente *dono*, inteso come dovere, come obbligo derivante da un patto, Perciò, il *munus* che la *communitas* condivide "non è una proprietà o una appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare". È bella questa immagine della società in cui tutti donano all'altro, si spogliano di sé perché l'altro risplenda nella sua luce, si passano un pegno come in una staffetta. La cultura del dono contro quella della chiusura e dell'individualismo che immunizza – *immunitas* come contrario di *communitas* – il soggetto e lo lascia solo nel suo cammino; la cultura del dono che, se condivisa, può far incontrare in un dialogo fattivo i genitori, i figli, la scuola.

2. Genitori e docenti separati in casa. Alla ricerca della motivazione perduta

Pietro CALASCIBETTA - 06/06/2021

Negli ultimi anni sta montando tra i docenti una diffusa insofferenza per la presenza nella scuola dei genitori, visti sempre più come i sindacalisti dei propri figli. Parallelamente si può constatare una diffusa diffidenza e insoddisfazione di molti genitori nei confronti dei docenti accusati di non ascoltare le richieste delle famiglie e di non preoccuparsi fino in fondo del successo scolastico degli alunni, un malessere che si concretizza in una microconflittualità continua e sicuramente in un disinteresse per la partecipazione alla vita scolastica e agli organi collegiali come attestano inequivocabilmente i dati statistici, in particolare nella scuola secondaria.

Separati in casa

Genitori e docenti sembrano oggi separati in casa piuttosto che componenti di una stessa comunità educante come vorrebbe la normativa. Il punto è questo. La collaborazione da ambo le parti, passata l'epoca delle ideologie e delle appartenenze, è diventata negli anni sempre più un adempimento formale a cui adattarsi. Questa non è una bella situazione per chi crede ancora in un ruolo attivo dei genitori e che ha potuto sperimentarne il plus valore proprio nel migliorare la qualità della progettazione didattica e nel successo formativo degli studenti.

Recuperare il senso del rapporto scuola-famiglia

Se si crede che abbia oggi ancora un senso la partecipazione dei genitori, dobbiamo riformulare i termini di questo rapporto in modo che possa essere credibile agli occhi di entrambe le componenti scolastiche dopo il logoramento di questi anni.

Recuperare e condividere oggi uno scopo è la strada che può dare un senso ad una collaborazione autentica, in grado di andare oltre il rito delle assemblee deserte e dei routinari colloqui sull'andamento scolastico, dove si scaricano frustrazioni e impotenze reciproche.

Assumere una comunicazione empatica[1] e gestire in chiave assertiva il dialogo con le famiglie è sicuramente una buona cosa per lenire e prevenire la conflittualità, ma certo non per rimotivare entrambi ad una collaborazione effettiva. Poco ha potuto l'introduzione del "Patto di corresponsabilità" o la condivisione del PDP o del PEI, tutti atti finiti per essere archiviati come formalità burocratiche.

Cercare di capire di chi è la colpa di questa disaffezione, se dei genitori o dei docenti, è come stabilire se viene prima l'uovo o la gallina. Ciò che va fatto è ritrovare da ambo le parti le ragioni di una collaborazione. Come superare allora questa impasse?

Un modo forse c'è se proviamo a cambiare ottica con cui vedere il rapporto tra genitori e docenti. Ce ne offre l'occasione il recente varo delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni" che nella seconda parte, dal significativo titolo "Un ecosistema formativo", riformula su nuove basi il motivo per il quale la scuola e la famiglia non possono non collaborare. Un testo che può costituire l'incipit pedagogico di quel rapporto con le famiglie che, partendo dalla scuola dell'infanzia, dovrebbe svilupparsi nei cicli successivi.

I genitori, da interlocutori incomodi a risorsa

Partiamo da come generalmente i docenti vedono i genitori. Lo scoglio su cui si incaglia il rapporto è l'affievolirsi di una concreta motivazione ad impegnare il proprio tempo nel gestire la relazione con le famiglie e nel formarsi a questo compito certamente non facile. È ormai diffusa la convinzione che il rapporto con i genitori sia un'inutile "servitù", inserita a forza nello stato giuridico e nel contratto per scopi che nulla hanno a che fare con l'insegnamento.

C'è un altro modo di vedere i genitori? I genitori possono essere considerati dai docenti come una risorsa di cui hanno bisogno per il loro lavoro quotidiano?

Una risposta la troviamo nelle "Linee Pedagogiche" che affrontano la questione andando alla ricerca di una solida motivazione pedagogica con l'intento di ricostruire "una nuova partnership con i genitori [...] che va ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza", come viene precisato nel testo.

Proprio questa affermazione può dare l'input ad un nuovo approccio al problema permettendo un vero e proprio cambio di paradigma.

Si può uscire finalmente dall'angusto ambito di quella generica visione di una cooperazione scuola-famiglia come valore in sé o come atto dovuto di democrazia diffusa o ancora come una scelta politica per dare una base legale alla partecipazione dei genitori alle scelte educative.

Famiglie del terzo millennio

Si può invece cominciare a considerare la collaborazione come una necessità funzionale all'azione educativa prendendo atto che i genitori sono per la scuola l'interfaccia di quell' "ecosistema formativo", interconnesso e complesso così come descritto nelle "Linee pedagogiche", in cui sono immersi il bambino e lo studente del terzo millennio. Un "ecosistema" fatto di "molteplici influenze culturali" non tanto e non solo relative all'origine dei genitori, come verrebbe subito da pensare, ma anche a "culture educative, scelte familiari che riguardano i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi media", tutti ingredienti presenti in una società fluida come quella di oggi.

Gli alunni, individualmente o per gruppi affini, sono portatori del loro "ecosistema" di provenienza che si materializza indirettamente in classe tramite il loro modo di agire, questo sia nell'infanzia, sia nella secondaria di secondo grado, anche se con modalità diverse.

La "classe nascosta" dei genitori

Se si vuole fare una didattica inclusiva e creare una relazione educativa autentica con la classe, diventa rilevante per i docenti entrare in relazione con questo insieme di "ecosistemi" nella loro molteplicità. Non basta quindi coltivare il rapporto individuale con le singole famiglie. I genitori di una classe sono di fatto un gruppo che forma una sorta di "classe nascosta", con una propria fisionomia che si rispecchia poi nella classe degli studenti con cui fare i conti in aula.

La presenza dei genitori come gruppo in momenti strutturati e programmati, distinti e ben diversi dalle riunioni degli organi collegiali, può diventare un vero e proprio dispositivo per far emergere e condividere tra le diverse componenti quell'"ecosistema culturale" sotteso di cui sono portatori e "da cui partire per costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti". Una base che diventa il contesto di apprendimento "profondo" su cui impostare la progettazione didattica ed educativa.

L'imprinting parte nella scuola dell'infanzia

Si può obiettare che un rapporto di collaborazione così organico ha senso nella fascia 0-6 proprio perché si tratta di bambini piccoli e che non ha più senso con il crescere dell'età. Le "Linee pedagogiche" in verità danno una motivazione più profonda che travalica il problema pratico dell'accudimento per proiettarsi negli anni come modello di relazione.

Se questo accadrà nella scuola dell'infanzia, tale modello diventerà di fatto l'imprinting del rapporto scuola-famiglia nel percorso formativo prima del bambino e poi dello studente fino alla maturità.

I docenti da controparte a partner educativi

Veniamo ora a come i genitori vedono la scuola. Una nuova partnership fondata "sulla fiducia e sul rispetto reciproco", come ricordano le "Linee pedagogiche" citando la Raccomandazione nell'Unione europea, si costruisce con la consapevolezza che non solo la scuola ha bisogno dei genitori, ma che i genitori di oggi hanno bisogno della scuola sia come "sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro", sia soprattutto come partner educativo a fronte di una epocale trasformazione del nucleo familiare.

Le "Linee pedagogiche" forniscono una chiave di lettura sintetica di cosa siano diventate le famiglie oggi, racchiuse in "nuclei ristretti" senza zii e nonni conviventi, spesso "diversamente configurati" e dispersi in alloggi differenti in cui l'alunno, come un nomade con il suo zaino, si sposta ogni settimana; famiglie felicemente allargate o in perenne conflittualità, con genitori che hanno tempi di lavoro, turnazioni o situazioni contrattuali precarie che mal si conciliano con l'esigenza dei figli di essere seguiti.

Una debolezza sociale e affettiva del ruolo genitoriale che rende il singolo genitore ansioso per l'esito scolastico del proprio figlio di cui si sente responsabile nella propria solitudine e precarietà e il cui insuccesso avverte con senso di colpa. Da qui una difesa ad oltranza dell'operato del proprio figlio, un ricorso alle certificazioni non appena possibile e un

atteggiamento spesso inquisitorio nei confronti dell'agito dei docenti visti come controparte anche quando non ce n'è motivo. Un atteggiamento spesso erroneamente attribuito alla perdita dello status sociale dell'insegnante.

Rifondare le basi della collaborazione

È possibile per i genitori vedere i docenti in un modo diverso? Probabilmente sì, a patto che il rapporto con loro non si riduca unicamente ad una fiscale rendicontazione sull'operato dello studente, ad una firma, ad uno scambio asettico di informazioni o alla sola ratifica burocratica negli organi collegiali di decisioni prese dai docenti a cui adeguarsi.

La scuola può offrire "occasioni di incontro e di conoscenza" di "condivisione di vissuti" e anche di formazione per le famiglie, basti pensare alle tecnologie digitali salite alla ribalta in questo periodo di emergenza, di cui si possono sperimentare insieme le possibilità ad esempio nell'aiuto allo studio in tempo di DaD[2].

La scuola può proporsi come contesto organizzato di aggregazione delle famiglie e di arricchimento del rapporto tra genitori e figli promuovendo attività culturali che permettano una migliore conoscenza reciproca e parallelamente la riscoperta da parte dei genitori dei propri figli nella loro dimensione di studenti e al contempo da parte degli studenti la riscoperta dei propri genitori nel ruolo di adulti membri della comunità sociale.

I docenti, senza dover fare gli assistenti sociali, nell'ambito del proprio ruolo di formatori possono diventare un interlocutore speciale e una preziosa risorsa per le famiglie per contribuire al superamento di quell'isolamento in cui vivono e per poter seguire il percorso di apprendimento dei propri figli.

La corresponsabilità per facilitare l'inclusione

Non può sfuggire che tutto questo diventa particolarmente importante per le famiglie provenienti da altri Paesi che possono così contare sulla scuola come un "importante fattore di inclusione e coesione sociale e di promozione di cittadinanza democratica" rompendo l'isolamento in quelle pericolose "banlieue" etniche che si sono costituite di fatto nelle grandi città. "Le relazioni di aiuto, la solidarietà, le amicizie spesso durature favoriscono anche il senso di appartenenza ad una comune cittadinanza, promuovendo dinamiche di coesione sociale."

Non solo la scuola dell'infanzia dove è più facile la collaborazione, ma tutte le scuole di ogni ordine e grado possono diventare per i genitori "punti di riferimento per sentirsi meno soli." Con una ricaduta positiva per il lavoro dei docenti, per un abbattimento della conflittualità e per il benessere dell'intera società.

Una scuola comunità oltre la retorica

Le "Linee pedagogiche" possono aiutarci a ricollocare anche il concetto di "scuola comunità" su un piano pedagogico e sociale piuttosto che amministrativo.

La "crescita di un bambino - è scritto - non è solo una questione privata, della famiglia, ma deve essere considerata al contempo anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita".

In altri termini far parte della comunità scolastica di un istituto vuol dire per i genitori e per i docenti condividere tra loro questa responsabilità formativa in modo solidale nei riguardi di tutte le studentesse e gli studenti della propria classe e dell'istituto facendo della scuola stessa un contesto di apprendimento anche in questo caso "largo", costituito "dalla qualità delle relazioni" che si sperimentano tra le varie componenti.

La presenza dei genitori in una scuola che voglia essere una comunità che educa, al di là della retorica e degli slogan, si sostanzia quindi non solo nei colloqui del singolo genitore con i docenti della propria classe o nella partecipazione agli organi collegiali, ma attraverso vere e proprie attività e iniziative culturali di vario genere inserite nella progettazione del PTOF in cui le diverse componenti sono protagoniste.

Una collaborazione con i genitori così impostata raggiunge un triplice scopo in tutti i cicli:

- a. permette ai docenti di avere accesso alle chiavi culturali che possono farli entrare in empatia con lo studente che si trova nell'aula, facilitando la relazione educativa e la motivazione;

- b. permette una comunicazione autentica tra le varie componenti avendo condiviso attraverso il confronto un modello educativo comune in cui riconoscersi;
- c. permette al singolo istituto di essere parte attiva di quell'ampio "ecosistema formativo" in cui è immerso insieme alle famiglie e, conseguentemente, permette di poter progettare nel territorio con la consulenza degli stessi genitori e le associazioni del Terzo settore gli interventi più adatti a combattere la povertà educativa che spesso si annida nell'isolamento dei nuclei familiari.

Alcune buone pratiche

Una delle avanguardie della scuola che può nascere partendo dalla prospettiva delle "Linee pedagogiche" è l'Istituto sperimentale Rinascita-A. Livi di Milano insieme a Scuola Città Pestalozzi di Firenze e alla Don Milani di Genova.

Il Progetto didattico-strutturale[3] affonda le sue radici dello Statuto dei Convitti Scuola della Rinascita sorti nel dopoguerra con un'attenzione particolare alle modalità di comunicazione e di relazione[4] tra le componenti scolastiche come prerequisito per imparare l'esercizio di una democrazia appena conquistata.

Il progetto prevede la partecipazione dei genitori in attività programmate e previste nel piano dell'offerta formativa. I ruoli che i genitori si trovano ad assumere sono volutamente di tipo diverso: adulti in autoformazione in commissioni autogestite; animatori culturali per iniziative promosse dagli organi collegiali o da commissioni variamente composte; formatori di altri genitori; adulti che apprendono dagli studenti che presentano i loro prodotti e ricerche; esperti che espongono le conoscenze della propria professione ad altri genitori o agli studenti affiancando i docenti stessi in aula in lezioni di approfondimento e orientamento.

Si tratta di un progetto "insieme formativo e culturale" nell'ottica dell'educazione permanente e finalizzato ad un reale *empowerment* della componente genitoriale perché possa costituire un plus valore pedagogico per l'intera comunità e fare di ciascun istituto un'agenzia formativa nel territorio.

"Ci sembra - è scritto nel progetto - che la scuola possa diventare così una comunità che educa, dove la centralità del ragazzo viene ripensata e sviluppata dalla nuova centralità del gruppo-scuola. In questo senso, la scuola-comunità rappresenta per noi il luogo ideale per rompere i diversi e reciproci isolamenti che noi e i nostri ragazzi viviamo quotidianamente e per far sì che l'ascolto, il dialogo ed il confronto tra noi si combinino con una pedagogia laica, democratica ed aperta ai saperi innovativi."

L'istituto scolastico come contesto di apprendimento

La presenza attiva dei genitori con un ruolo culturale anche se ben distinto da quello dei docenti, diventa anche un potente dispositivo didattico per gli studenti attraverso quelle che nel Progetto sono le "Attività sociali" programmate nell'orario scolastico per sviluppare negli studenti non solo competenze sociali ed emotive, ma cognitive e disciplinari in modo laboratoriale e attraverso compiti di realtà socialmente utili per la comunità.

Gli studenti in questi contesti possono imparare, guidati dai loro docenti, che si può apprendere anche in modo informale, che i propri genitori e quelli dei propri compagni sono adulti che possono essere portatori di saperi e non solo di raccomandazioni e divieti, possono imparare a lavorare con loro su compiti di realtà di natura sociale come ad esempio in attività di educazione alimentare o ambientale o civica, possono scoprire che le conoscenze e le abilità apprese a scuola possono essere utili per la vita familiare.

In altre parole vi è una forte valenza formativa nella presenza dei genitori perché permette agli studenti di incominciare a pensarsi come cittadini responsabili e attenti, nel proprio Istituto, a casa e nel proprio quartiere. Una presenza di questo tipo è ancor più importante nella secondaria di secondo grado, nel pieno dell'adolescenza, perché può permettere agli studenti di comprendere che i genitori possono avere ruoli diversi e che possono rapportarsi a loro in modo non oppositivo, ma costruttivo e che il naturale distacco dalla figura del genitore può avvenire in modo consensuale e meno conflittuale.

In una scuola in cui è possibile la "creazione di un lessico comune all'interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili", la partecipazione di tutte le componenti agli organi collegiali può trasformarsi così da atto dovuto a conseguenza

naturale di una modalità autentica di gestire quella che le *"Linee pedagogiche"* definiscono l'*"ecologia delle relazioni"* della propria comunità educante.

[1] Laura Bertocchi, *"Il difficile rapporto tra scuola e famiglia. Verso la costruzione del colloquio empatico"* in Scuola7, n. 230 del 12 aprile 2021.

[2] *"Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia"*. Documento pubblicato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei. Si tratta di un interessante contributo su come gestire il rapporto con i genitori per affrontare insieme la DaD nella scuola dell'infanzia. Una proposta che può essere di aiuto anche nel ciclo secondario con gli opportuni e ovvi adattamenti: in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017

[3] *"La Scuola Laboratorio. Proposta di sperimentazione ai sensi dell'art.11 del dpr n.275/99."* Progetto 2006 Capitolo 4 *"Il piano della scuola comunità come percorso per una gestione integrata, democratica e cooperativa della scuola"* (capitolo redatto dal collegio con la collaborazione dell'Assemblea dei genitori) si trova in <http://www.rinascitalivi.it/didattica-e-sperimentazione/sperimentazione/decreti-e-progetti.html>

[4] I riferimenti sono a C. Rogers, T. Gordon, G. Petter.

3. Un "modello" socio-formativo per il Piano-Estate. Mobilitare scuola e territorio insieme

Domenico TROVATO - 06/06/2021

Nel Rapporto del 13 luglio 2020[1] del Comitato presieduto dall'allora professore Patrizio Bianchi erano stati inseriti due paragrafi dedicati ai *Patti educativi* (1.5 e 1.6: Autonomia, comunità educante, scuola inclusiva), con riferimento ai dettami Costituzionali di solidarietà (art. 2) e sussidiarietà orizzontale (art. 118).

Una scuola che interagisce con il territorio

Il suggerimento del Comitato di promuovere tali Patti per il contenimento dei disagi provocati dalla pandemia[2] era stato poi recepito nel *Documento per il Piano Scuola 2020-2021* del Ministro Azzolina[3]. La logica era quella di *accordi* stipulati con gli Enti locali e il Terzo Settore, al fine di utilizzare parchi, teatri, biblioteche, per attività didattiche, *"complementari a quelle tradizionali"*, senza una vera riprogettazione dell'*offerta formativa* insieme alle scuole. In molti casi, ad esempio, EE.LL. e Terzo Settore hanno attivato i *Centri Estivi* in modo autonomo. Nel tempo l'idea di una *scuola che interagisce col territorio* è stata contemplata in diversi testi normativi, dal DPR 275/1999, al Programma nazionale "Scuole Aperte" (2006), alla L. 107/2015 che proponeva la *"valorizzazione della scuola...aperta al territorio...in grado di sviluppare... l'interazione...con la comunità locale"*.

Un "ponte formativo" per l'outdoor education: cornici di senso

La Nota 643/2021, nell'introdurre e legittimare la "strategia" dei Patti educativi, si sofferma anzitutto su alcuni paradigmi socio-pedagogici di contesto: *"nuove povertà educative"*; *"non lasciare indietro nessuno"*; scuola *"dischiusa al mondo esterno"*; mobilitazione del *"capitale sociale espresso dal territorio..."*; *"moltiplicare gli spazi, i luoghi, i tempi... dell'apprendimento ..."*. [4]

L'intento è quello di aiutare gli studenti a *"ricucire il nesso fra gli apprendimenti e la propria esistenza..."*. Lo sfondo integratore insiste su l'*"alleanza educativa, civile e sociale tra Scuola e comunità educante"*, l'incremento della *"socialità"*, la valorizzazione dei *"saperi informali"*, il recupero degli *"apprendimenti persi (learning loss)"*, il contrasto alle *"diseguaglianze"*, nell'ottica di una *"economia sociale di mercato"* che considera l'istruzione come "investimento" sul capitale umano.

Le azioni in cantiere

Questa nuova offerta formativa prevede tre fasi progettuali di cui la seconda, *"Rinforzo e potenziamento competenze disciplinari e della socialità"*, prevista nel periodo luglio-agosto 2021, dedicata ai Patti Educativi[5].

Le finalità sono:

1. promuovere *percorsi formativi per il ritorno alla normalità e il rafforzamento delle abilità socio-relazionali*;
2. avviare *processi di partecipazione* e di incremento del *senso di appartenenza alla "comunità"*;
3. sviluppare *modelli educativi nuovi e ibridi*, anche fuori dalle aule, per arricchire il curriculum scolastico, *"mantenendo la regia nella scuola, centro motore intorno a cui si costruiscono i progetti"*.

A livello operativo, le iniziative sono caratterizzate da una modalità cosiddetta C.A.M.P.U.S. (*Computing, Arte, Musica, vita Pubblica, Sport*) e possono essere realizzate in parchi, centri sportivi, biblioteche, cinema, musei, sotto forma di attività ludico-creative legate alla musica d'insieme, all'arte, alla sostenibilità ambientale, alle attività sportive, all'educazione alla cittadinanza, all'utilizzo del digitale e al miglioramento delle conoscenze computazionali.

Le risorse umane e finanziarie

Tra i soggetti da coinvolgere vengono indicati il personale ATA, il Terzo Settore, educatori, esperti esterni. I docenti vengono coinvolti previa adesione volontaria, anche se questo potrebbe essere letto interpretato come un segnale non positivo. Ai docenti, infatti, è sicuramente affidata la progettazione, ma altri dovranno poi praticare l'*"integrazione"* di

modelli educativi ed esperienziali, che sarebbero invece utili alle scuole per "misurarsi" con altre realtà educative. A livello finanziario i Piani dispongono di un budget specifico di 10 milioni di euro (D.L. 104/2020), ma hanno anche accesso alle linee di finanziamento previste dalla Nota ministeriale[6].

Il supporto delle "buone pratiche"

Nella Nota si fa riferimento alla necessità di implementare didattiche innovative (ad esempio: cooperative learning, setting laboratoriali, didattica blended, peer tutoring) e di utilizzare risorse già disponibili nei circuiti del Ministero dell'Istruzione (ad esempio: la *Biblioteca dell'innovazione* curata da INDIRE, la piattaforma di *crowdfunding* IDEarium, Invalsi- open), ma anche di altri soggetti (ad esempio i progetti elaborati dalla Provincia di Trento, dall'USR dell'Emilia- Romagna, dai Comuni di Torino, Padova, Napoli, da Save the Children).

Punti di debolezza e rilievi critici

Nonostante l'apprezzabile impegno ministeriale nel rispondere, con un disegno progettuale di ampio respiro, ai gap causati dalla pandemia, dobbiamo annotare delle aree di criticità:

- la persistente "infelice" prassi di impegnare la scuola negli ultimi mesi dell'anno scolastico con iniziative e scadenze ravvicinate (la Nota è del 27 aprile, i progetti PON da presentare entro il 21 maggio, la prima fase delle attività da attivare per giugno);
- la formula della "volontarietà" della partecipazione delle scuole (in nome dell'autonomia!), che non garantisce comportamenti omogenei delle scuole di fronte a situazioni problematiche simili;
- lo svolgimento delle attività finanziate programmabile fino a dicembre 2021 e, nel caso del PON, fino al termine dell'anno scolastico 2021-22, che rischia di vanificare l'obiettivo principale del recupero tempestivo delle carenze accumulate. Inoltre per i fondi ex L. 440/97 si attendono ulteriori input;
- la precaria posizione giuridica del c.d. *personale Covid*, in servizio al massimo fino al 30 giugno, che potrà causare carenze di organico, maggiori in caso di indisponibilità del personale a tempo indeterminato.

Infine, la Nota lascia trasparire, tra le righe, altre due problematiche per nulla irrilevanti.

La prima è che la configurazione attuale del calendario scolastico, con le sue rigidità, rappresenta un obiettivo ostacolo a una rimodulazione dei curricula scolastici e del tempo scuola (come nel caso dei Patti educativi), in funzione soprattutto dei *bisogni* e dei *diritti* di apprendimento degli studenti[7].

La seconda è la necessità di una vera fase costituente per la scuola, secondo il paradigma della "*comunità educante*", centrato su categorie concettuali come *persona*, *sviluppo*, *bene comune*, correlate alle vocazioni socio-economico- culturali del territorio[8].

[1] Consegnato il 13 luglio al Ministro Azzolina e poi pubblicato dal Ministro Bianchi il 13 febbraio 2021.

[2] A tal proposito Il *Forum Disuguaglianze e Diversità* (2020) segnalava che la crisi del sistema socio-educativo durante la pandemia aveva moltiplicato le forme di *povertà educativa* per oltre 3 mln di ragazzi, già in condizioni di vulnerabilità.

[3] Cfr. il paragrafo "*Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa: il ruolo delle comunità territoriali...*" del Piano allegato al D.M. 39 del 26.06.2020, nello specifico pagina 7 in cui si sottolineava l'opportunità di coinvolgere soggetti pubblici e privati, tramite le Conferenze di servizi.

[4] Cfr. R. Farnè, *Outdoor education*, in RIS, Maggioli, n. 6/2020: l'ambiente esterno assunto come ambiente educativo.

[5] Per consultare il Piano <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html>.

[6] Cfr. punto 5 della Nota 643/2021 *Risorse per realizzare il "Piano scuola per l'estate 2021"*.

[7] A riguardo vedere il dibattito da tempo aperto, con contributi di G. Poletti (2015), di V. Fedeli (2017), del CNEL e dell'ANCI (2020) e dell'Associazione Condorcet con uno specifico *Piano di prolungamento del calendario scolastico* (Il Mulino, 25.11.20).

[8] Vedere a riguardo *Le linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione*, audizione alla Camera, 04 maggio 2021 e le analisi di Carosotti G., Latempa R., ROARS NL, 01.04.2021, *La scuola delle comunità e dell'uguaglianza del Ministro Bianchi*.

4. Il patto per la scuola va incontro all'Europa. Tra attese e prospettive

Gian Carlo SACCHI - 06/06/2021

Due grandi "patti" tra politica e forze sociali hanno coinvolto il sistema formativo del nostro Paese, a supporto di cambiamenti intervenuti tra lo sviluppo tecnologico e l'innovazione delle aziende; alla fine del secolo scorso si è imposta una svolta nel miglioramento della qualità del lavoro e della conseguente preparazione dei giovani.

Dall'offerta integrata alla concertazione

Il patto sottoscritto dal Governo Ciampi con i sindacati ha messo la formazione come propellente dello sviluppo ed ha spinto gli istituti scolastici ed i centri regionali a collaborare per un'offerta così detta integrata, cioè convergente verso obiettivi innovativi, supportati da una didattica che per la prima volta era il frutto di ricerca comune tra realtà formative e aziendali, andando ad irrobustire le già tante sperimentazioni presenti sui diversi territori.

Un altro patto è stato realizzato dal Ministro Lombardi con Confindustria dal quale prese avvio il rinnovamento dei vari indirizzi dell'istruzione tecnica e successivamente il "progetto 92" che mise ordine nella giungla degli istituti professionali. Anche qui l'innovazione venne portata attraverso una stretta collaborazione tra ministero e scuole appoggiate dalle associazioni di categoria del mondo produttivo. Se il primo patto ha inaugurato la stagione della "concertazione", cioè del mettere insieme imprese, lavoro e formazione, per lo sviluppo, nel secondo si cercò di porre rimedio ad una politica che si rivelava inconcludente per la riforma della scuola secondaria superiore.

I propositi del Patto per la scuola del Ministro Bianchi

Quando il Ministro Bianchi ha presentato l'idea di un nuovo patto per la scuola, nella sua presentazione si intravedeva un'altra occasione proprio per rilanciare il sistema scolastico e costruire un nuovo modello di scuola. Limitarsi ad un'intesa, per la verità piuttosto sommaria, con le sole organizzazioni sindacali sa molto di appuntamento mancato, soprattutto perché sull'onda delle dichiarazioni del presidente Draghi poteva essere questa l'occasione per sollecitare sia gli operatori scolastici, sia i soggetti dell'economia e dell'organizzazione sociale ad un rapporto più stretto con l'Europa.

Le politiche del personale e la governance

Dai contenuti del documento sottoscritto, che si possono riassumere in due grandi aree, le politiche del personale e la governance, ci si sarebbe potuti attendere proposte confrontabili a livello internazionale, un contributo offerto alle riforme richieste dal Next generation EU alle quali anche il mondo della formazione non potrà sottrarsi. Parlare infatti di efficaci politiche salariali per la valorizzazione del personale, ma rimandando tutto alla contrattazione e allineandosi ai dipendenti della pubblica amministrazione, lascia piuttosto delusi, perché è proprio da questi ultimi che ci si dovrebbe differenziare pensando più ai docenti europei per quanto riguarda gli stipendi, le carriere, ecc. Nuovi modelli di organizzazione del lavoro saranno indispensabili se si vuole completare il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche e la loro apertura al territorio, come le problematiche connesse con la pandemia ci hanno dimostrato.

Competenze delle amministrazioni territoriali, riforma degli organi collegiali e rafforzamento del Ministero e delle sue articolazioni periferiche, dovrebbero farci capire l'indirizzo che deve assumere il governo del sistema, a livello centrale e locale, mentre siamo ancora ad un elenco di problemi, noti da tempo, per i quali forse era necessario aprire un confronto più ampio per trarre indicazioni anche circa l'utilizzo delle risorse europee.

La necessità di stabilizzare gli organici, ma come?

Sappiamo che su mobilità, continuità didattica, organici di istituto, temi indicati dal patto, il dibattito tra Governo e sindacati è aperto da tempo e che ogni volta che si vuole privilegiare la continuità didattica inibendo la mobilità alla fine è quest'ultima ad avere la meglio. È noto, infatti, che la ricerca di personale prevede uno spostamento da sud a nord del Paese, il che comporta, una volta avuta la nomina, la corsa ad invertire la tendenza. Inoltre i tempi in cui avvengono questi movimenti, cioè ad anno scolastico iniziato, provocano una notevole instabilità nel servizio. Il disagio potrebbe essere attenuato qualora potesse esserci

effettivamente un organico di istituto capace di sostenere una reale programmazione, che possa comprendere anche i vuoti che si verrebbero a creare per effetto degli spostamenti. Tale organizzazione è invece ritagliata in modo molto stretto dalle scarse risorse economiche a disposizione e dai vincoli di precedenza nelle graduatorie, legati alle classi di concorso ed alle attuali modalità di costituzione delle cattedre. È inutile ribadire che la stabilità dell'organico è una cosa fondamentale, indipendentemente da come si voglia organizzare la didattica, soprattutto se l'impegno futuro della scuola è quello di uscire da una dimensione autoreferenziale per interagire sempre di più con le diverse realtà territoriali e con i bisogni educativi, ad esempio per contenere la dispersione e realizzare iniziative di supporto agli apprendimenti, all'orientamento, ecc.

Ragionare sul reclutamento

Se si vuole andare in questa direzione occorre veramente un diverso modo di reclutamento, specialmente di dirigenti e docenti, per organizzare leadership diffuse e professionalità legate più che ai titoli di studio e qualche credito, ad esperienze concrete ed approfondite nelle scuole. Se le lauree diventeranno abilitanti ci vorrà un contratto di apprendistato alla cattedra che si concluda con una valutazione e la conferma sul posto. Questo sarà anche utile, come si è detto, per coprire i buchi che si vengono a creare per effetto della mobilità sfrenata.

Un'occasione mancata?

È chiara, dunque, la differenza tra una governance di tipo centralistico ed una di tipo autonomistico, andando anche oltre gli organi collegiali, che possono conservare il principio della partecipazione, ma postare altrove i luoghi e le modalità della decisione. Tra autonomia delle scuole e competenze dei territori sulla rete scolastica e l'unitarietà del sistema nazionale, come indicato nel Patto, ci stanno le norme generali, che sono responsabili dell'unità del servizio di istruzione, e la gestione, che invece deve dare concrete risposte al territorio. Così dice la nostra Costituzione e il Patto poteva essere un'occasione per darvi attuazione.