

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)*

Settimana: 14 giugno 2021: L'anno che sta arrivando

1. *L'anno che sta arrivando. Una corsa in salita (Roberto CALIENNO)*
2. *Quale formazione in servizio. Accompagnamento e riflessività (Maria Rosa TURRISI)*
3. *Da preside a dirigente scolastico. Una storia antica ma ancora attuale (Marco MACCIANTELLI)*
4. *Giovani e covid. Tra noia e trasgressione (Angela GADDUCCI)*

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.

Settimana: 14 giugno 2021: L'anno che sta arrivando

1. L'anno che sta arrivando. Una corsa in salita

Roberto CALIENNO - 13/06/2021

Con gli esami di licenza media e con gli esami di maturità si sta per concludere questo difficile anno scolastico, anche se le scuole che hanno aderito al Piano estate, in questi giorni sono già impegnate ad avviare le attività progettuali.

Per ritornare alla frequenza in presenza

L'attenzione però deve essere rivolta all'immediato futuro in cui, necessariamente, si dovrà garantire il ritorno alla frequenza in presenza ed in sicurezza. È quindi necessario confermare anche per il prossimo anno scolastico l'organico covid in modo da poter consentire la riduzione del numero di alunni per classe mettendo così le basi per rendere strutturale e permanente tale organico anche per i prossimi anni.

Un cronoprogramma da rispettare

È fondamentale che venga rispettato il cronoprogramma relativo alle tante operazioni che si svolgono normalmente nel periodo estivo.

In realtà i numeri relativi alle cattedre vacanti, sia di posto comune che di sostegno, i dati relativi agli aspiranti all'assunzione in ruolo e le notizie che provengono dal Parlamento, in questa fase di trasformazione in legge del decreto sostegni bis, destano non poche preoccupazioni.

Alcuni numeri sono davvero inquietanti; ad esempio, il numero di cattedre vacanti all'indomani della pubblicazione dei trasferimenti del personale docente è eloquente ed è riassunto nella tabella che segue. Va considerato che il 60% di tali posti riguardano le regioni del nord Italia.

Prospetto posti disponibili			
Ordine	Tipologia posto		Totale
	Comune	sostegno	
Infanzia	4.297	1.643	5.940
Primaria	13.259	10.279	23.538
Primo grado	26.967	11.917	38.884
Secondo grado	37.417	6.912	44.329
Totale	81.940	30.751	112.691

Una disponibilità non soddisfatta

Nello stesso periodo dello scorso anno si registravano, per l'immissione in ruolo, 63.335 posti comuni disponibili e 21.453 posti di sostegno disponibili. Ebbene, a fronte di tutta questa disponibilità, sono state effettuate solo 17.637 assunzioni per il posto comune (poco più del 25%) e 1657 per i posti di sostegno (poco meno dell'8%). Ciò vuol dire che le graduatorie di merito (concorsuali) e le graduatorie ad esaurimento erano prive di aspiranti.

Dal punto di vista del reclutamento, con le norme attualmente vigenti che consentono il ruolo solo ai vincitori di concorso, per gli aspiranti inclusi nelle GAE e nelle GPS di prima fascia, il rischio concreto è che anche per il prossimo anno non si potrà procedere ad assunzioni in ruolo nella quantità che sarà autorizzata nei prossimi giorni.

La situazione nei diversi ordini di scuola

Per la scuola dell'infanzia si potrà attingere dalle GaE e dalle GPS di I fascia (presenti più o meno ovunque); per la scuola Primaria, nella maggioranza dei casi si dovrà ricorrere alle GPS I fascia che includono aspiranti con laurea in SFP (Scienze della formazione primaria).

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo e secondo grado i posti disponibili per i ruoli sono oltre 64.000; sicuramente resteranno vacanti poiché ad oggi possiamo contare su: circa 800 docenti in graduatoria ad esaurimento, 3500 docenti vincitori dei concorsi banditi nel 2016 nel 2018 e buona parte dei 32.000 posti derivanti dalla conclusione del concorso straordinario. In realtà, per alcune classi di concorso il numero di candidati che hanno superato la procedura

concorsuale è di gran lunga inferiore ai posti disponibili, per altre classi di concorso invece ci sono vincitori di concorso ma non ci sono posti disponibili. Infine, tenuto conto che nella prima fascia delle graduatorie provinciali per le supplenze ci sono circa 4200 docenti, ne deriva che ci saranno oltre 30.000 posti vacanti.

Il discorso non cambia molto per i posti di sostegno; da una stima fatta dalla Cisl Scuola si evince che ci sono circa 31.000 posti vacanti per le immissioni in ruolo e che quasi il 50% di essi rischiano di rimanere vacanti.

La richiesta delle organizzazioni sindacali

Le organizzazioni sindacali di categoria insistono affinché si consenta la stabilizzazione del personale docente che ha maturato almeno 36 mesi di servizio ed è inserito nella seconda fascia delle graduatorie provinciali delle supplenze. Fino ad oggi tale richiesta non ha trovato riscontro nei lavori parlamentari.

Specializzazione sul sostegno: assente nel "Sostegni bis"

Altra questione spinosa è quella della copertura di tutti i posti di sostegno, compreso i tantissimi posti in deroga autorizzati annualmente. A conclusione del V ciclo TFA avremo soltanto 14.000 docenti in possesso del titolo; ciò vuol dire che, anche quest'anno, l'incarico annuale di sostegno sarà attribuito a docenti sprovvisti di titolo. Tenuto conto che il DM 92/2019 (Corsi di specializzazione sostegno) mette a bando 40.000 posti e che solo poco più di 6000 sono quelli che dovranno essere ripartiti con l'emanazione del bando del VI ciclo TFA, ciò significa che la situazione rischia di diventare ancora più drammatica nei prossimi anni.

Il concorso della vita?

Il problema del reclutamento diventa quindi estremamente complesso anche perché l'articolo 59 del decreto sostegni bis recita come segue: "I candidati che partecipano ad una procedura concorsuale e non superano le relative prove non possono presentare domanda di partecipazione alla procedura concorsuale successiva per la medesima classe di concorso o tipologia di posto per la quale non hanno superato le prove".

Ciò significa che coloro che saranno bocciati al concorso scuola ordinario, anche quello del bando 2020, non potranno candidarsi a quello successivo per la stessa classe di concorso o tipologia di posto. Non è chiaro se effettivamente questa norma sarà tassativa e quindi varrà per tutte le selezioni successive a quella non superata. La regola non vale per la procedura straordinaria del concorso scuola per le materie STEM. Infatti, il comma 18 del medesimo articolo recita: "Resta impregiudicata per i candidati della procedura di cui al comma 14 (concorso per le materie STEM n.d.r.), la partecipazione alla procedura concorsuale ordinaria per le corrispondenti classi di concorso, anche in deroga al secondo periodo del comma 13". Si tratta di una norma eccessiva che probabilmente, se confermata, sarà discussa per gli interessati nelle aule dei tribunali.

Altre questioni in sospeso...

Ci sono poi altre questioni ancora aperte oltre la stabilizzazione dei docenti in seconda fascia GPS con 36 mesi di servizio e non sono di secondaria importanza:

- la stabilizzazione dei DSGA facenti funzione con 3 anni di servizio;
- il superamento dei blocchi sulla mobilità del personale;
- il rafforzamento degli organici del personale docente, educativo ed ATA a partire dalla conferma dell'organico Covid;
- la riduzione del numero massimo di alunni per classe;
- la partecipazione a un nuovo concorso anche in caso di mancato superamento del precedente.

L'estate del Ministro Bianchi

Ancora una volta il Ministero dell'Istruzione è costretto ad affrontare un'estate complicata; occorre riallineare e rendere omogenei il "Patto per la scuola" siglato a Palazzo Chigi ed i provvedimenti normativi a partire dalla conversione in legge del decreto sostegni bis.

Tale decreto sostegni dovrà essere convertito in legge entro il 25 luglio; c'è quindi tutto il tempo necessario per mediare e per annullare la distanza esistente tra patto e decreto.

2. Quale formazione in servizio. Accompagnamento e riflessività

Maria Rosa TURRISI - 13/06/2021

Il tema della formazione in servizio dei docenti ritorna al centro del dibattito ogni qualvolta si pone la questione della "qualità" del sistema scolastico; non si può infatti pensare ad azioni e interventi di miglioramento del sistema se non si opera in termini di miglioramento della qualità professionale di tutti gli operatori, dirigenti, docenti e personale amministrativo. Le più recenti vicende della pandemia hanno inoltre fatto emergere la necessità di sviluppare o consolidare competenze nell'ambito della didattica digitale e, di rimando, di nuove e diverse competenze di progettazione, di gestione delle relazioni didattiche e della valutazione.

Riflessività per una "formazione ricorrente e pervasiva"

Senza entrare nel merito dell'annosa questione della obbligatorietà o meno della formazione in servizio, questione che bisognerebbe superare una volta per tutte, si può affermare che la maggior parte degli insegnanti ha messo in atto negli ultimi due anni scolastici, proprio alla luce della situazione di emergenza che si è verificata, un percorso di riflessione sul proprio modo di insegnare e sulla necessità di rivedere aspetti metodologici e didattici per rispondere ai nuovi bisogni emersi.

La formazione in servizio, come formazione ricorrente e pervasiva, dovrebbe ormai far parte di una pratica introiettata, di una vera e propria dimensione deontologica della professione. Insomma non si può pensare che la "cura della professione" possa essere considerata una pratica marginale nel percorso di lavoro di ciascun docente. Un documento di lavoro del Ministero metteva già da qualche anno in evidenza come sia necessario alimentare la propria competenza professionale attraverso la *partecipazione ad esperienze di formazione, intese come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali*[1].

Lo sforzo progettuale, quindi, che si deve fare, a livello centrale e periferico, riguarda la costruzione di un sistema di qualità della formazione in servizio capace di rispondere a bisogni reali, di incidere sulle pratiche didattiche e di prefigurare anche la possibilità di uno sviluppo professionale, anche in termini di percorsi diversi nell'arco della vita lavorativa, per quei docenti che possono esserne motivati.

La formazione nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019

A sostenere la stretta relazione fra "qualità del servizio", "qualità del docente" e formazione ricorrente, sono già i documenti europei di cui prendiamo qui ad esempio fra i più recenti, la Raccomandazione[2] relativa ai sistemi di educazione e cura della prima infanzia in cui si sottolinea che *"la professionalizzazione del personale è fondamentale, in quanto livelli più elevati di preparazione presentano una correlazione positiva con una migliore qualità dei servizi, interazioni tra professionisti e minori di più alta qualità e quindi migliori risultati in termini di sviluppo per i bambini"*. Pertanto si raccomanda agli stati membri di *"migliorare l'istruzione iniziale e lo 'sviluppo professionale continuo' per tenere pienamente conto delle esigenze di benessere, apprendimento e sviluppo dei bambini, dei pertinenti sviluppi della società, della parità di genere e della piena comprensione dei diritti del bambino; (...) mirare a dotare il personale delle competenze necessarie per rispondere ai bisogni individuali dei bambini provenienti da contesti differenti e con bisogni educativi speciali, comprese le disabilità, preparando il personale a gestire gruppi diversificati"*.

La qualità della professione nelle Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6

In questa stessa direzione si muove anche il recentissimo documento per la realizzazione del segmento formativo dello 0-6[3] che proprio riprendendo il documento europeo citato, non solo definisce le dimensioni della professionalità degli educatori/insegnanti riconducendo le "posture" professionali a specifiche dimensioni (*adulto accogliente; adulto incoraggiante; adulto "regista"; adulto responsabile; adulto partecipe*) ma riconosce che tale professionalità si costruisce attraverso momenti di formazione comune *continua e ricorrente* tra operatori dei due segmenti (nido e infanzia), per condividere linguaggi, riflessioni sui processi e sui contesti, documentazione e autovalutazione.

Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue: PEFIL

Altro documento europeo in cui la "qualità" della professione docente è messa in relazione con la formazione è il PEFIL (Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue)[4]; anche se esso riguarda la formazione dell'insegnante di lingue, tuttavia offre un interessante punto di vista per un ragionamento metodologico sulla riflessività, sul riconoscimento delle competenze professionali nei vari ambiti (progettazione degli interventi didattici, gestione dei contenuti della disciplina, realizzazione degli interventi didattici con attenzione allo specifico contesto in cui si interviene, interazione con gli apprendenti, reperimento e utilizzazione delle risorse, valutazione dell'apprendimento) da cui far scaturire la progettazione di attività formative tenendo conto dei bisogni rilevati in relazione a criticità emergenti e allo specifico di ciascuna disciplina.

Profilo dei docenti inclusivi

Il legame fra competenze del profilo del docente e individuazione delle aree di formazione, viene ripreso anche nel "Profilo dei docenti inclusivi"[5] in cui vengono descritti "... i valori e le aree di competenza che i docenti di classe, e coloro che li preparano e li formano all'insegnamento, dovrebbero dimostrare di possedere durante l'esercizio della professione con gli studenti. Tale modello deve riflettersi nei periodi della formazione iniziale e nei percorsi di abilitazione all'insegnamento che, idealmente, fanno parte di un percorso in progressione che diventa opportunità di formazione continua e di aggiornamento professionale ovvero gli aspetti centrali della formazione permanente." Anche questo documento rimanda alla postura riflessiva del docente sul proprio ruolo e sul proprio operato, alla responsabilità del proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita e alla qualità del percorso formativo iniziale come base per lo sviluppo professionale continuo.

Una formazione situata

Non è ipotizzabile pensare ad un modello unico di formazione, non tutte le realtà scolastiche sono uguali così come sono diverse le biografie professionali dei docenti, tuttavia è possibile adottare un punto di vista comune come riferimento metodologico per la progettazione della formazione in servizio. Può risultare strategicamente vincente guardare alla formazione dei singoli come "formazione situata", capace cioè di rispondere ai bisogni non solo del singolo ma del contesto organizzativo in cui si opera. Un percorso formativo va costruito in primo luogo a partire da una rilettura di quanto ciascuna scuola ha fatto, imparando a riconoscere il proprio specifico progettuale e a ricondurre ogni azione ad un quadro di riferimento, normativo e culturale, coerente e adeguato.

La postura riflessiva della formazione

La sfida per la scelta dei contenuti e per la gradualità con cui essi vanno sviluppati deve tener conto della storia della scuola, della sua collocazione nel territorio e della pluralità di professionalità presenti nel collegio. La formazione funziona se pone domande, se introduce dubbi rispetto a modalità di lavoro cristallizzate, se costringe a formulare ipotesi e cercare nuove soluzioni. In questa direzione l'assunzione della "postura riflessiva" permette sviluppare un percorso di acquisizione di una consapevolezza, capace di promuovere il cambiamento, e costringe il docente in formazione a continue crisi di identità con il conseguente indebolimento delle posizioni dogmatiche.

Contestualizzazione, apprendimento dell'organizzazione e riflessività devono essere i punti di riferimento fondamentali di ogni proposta formativa. Non va ovviamente trascurata la tenuta epistemologica dei contenuti proposti e, quindi, la cooperazione fra ricerca, anche in ambito specialistico e accademico, e sviluppi della didattica.

Le esperienze positive della formazione per i neo assunti

Poiché bisogna imparare, e ripartire, da quanto già sperimentato si possono qui ricordare due esempi di formazione in servizio che sono stati sperimentati e che hanno prodotto risultati rilevanti. Il primo esempio è quello della formazione dei neoassunti[6], da cui possono essere mutuati, come aspetti innovativi e positivi:

- la personalizzazione dei percorsi a partire dal bilancio delle competenze e della costruzione del *Portfolio professionale*;

- la realizzazione di incontri introduttivi con valenza orientante e di contestualizzazione del percorso formativo;
- le attività di *peer to peer* con il docente tutor in cui l'osservazione e la riflessività costituiscono fondamentali strumenti di sviluppo professionale;
- la formazione *on line* sulla piattaforma curata da INDIRE che consente sia di documentare le attività ma anche di fruire di materiali di studio e di risorse didattiche reperibili anche su siti web specifici; questa attività *on line* favorisce, inoltre, lo sviluppo o il consolidamento di competenze nell'ambito dell'e-learning e della didattica digitale;
- incontri finali di restituzione delle esperienze e di riflessione che consentono di consolidare la consapevolezza di appartenere ad una "comunità professionale".

Ripartire da ciò che ha funzionato

L'altro esempio a cui si può fare riferimento è il *Piano nazionale di educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue* (POSEIDON)[7] sviluppatosi fra il 2009 e il 2011 e che ha previsto:

- la collaborazione con le principali associazioni professionali dell'area linguistica e letteraria (GISCEL, LEND, ADI, AICC);
- la produzione di contributi teorici originali e di materiale didattico strutturato che ha costituito il repertorio dei contenuti della formazione;
- la formazione di tutor a livello nazionale che hanno poi svolto le attività formative a livello locale con il coordinamento degli Uffici scolastici regionali;
- la didattica integrata, in presenza e in e-learning con l'uso di una piattaforma INDIRE dedicata non solo per consultare documenti ma per intervenire attraverso forum specifici su vari argomenti e per documentare esperienze didattiche svolte;
- la sperimentazione nelle classi dei percorsi didattici proposti dagli esperti e "mediati" dai tutor e la relativa documentazione nell'ottica della riflessività e della ricerca;
- la partecipazione a seminari regionali o nazionali che hanno funzionato come occasione di confronto e di raccordo fra i CTS, i tutor e i docenti dei vari territori nell'ottica di costruzione di una comunità di ricerca e di studio.

Secondo questo stesso modello sono stati sviluppati anche i percorsi formativi in ambito matematico e scientifico, dei progetti PQM e Mat@bel di cui si ha documentazione nel medesimo sito.

La lezione dell'esperienza

Va da sé che si tratta soltanto di alcuni esempi, altri se ne potrebbero ricordare, ma quello che pare rilevante è mettere in guardia dal pericolo che, oggi, in un momento di foga innovativa, fortemente orientata al digitale, possano essere ignorate esperienze che invece possono rappresentare un valido punto di partenza per una formazione di qualità.

In questa direzione, quindi, è utile pensare ad un modello formativo fondato su accompagnamento e riflessività con tempi lunghi e distesi, e pratiche laboratoriali, laddove sarà possibile in presenza, sotto la guida sapiente di formatori esperti.

Una formazione di prossimità

Si tratta di costruire un sistema di "formazione di prossimità" in cui a livello di singola istituzione scolastica, o di reti di scuole che gravitano nello stesso territorio, o che condividono problemi, esperienze e professionalità, si possa rielaborare, in un'ottica di ricerca, quanto a livello centrale viene individuato come prioritario rispetto alle esigenze del sistema. Sicuramente va definito un "quadro di riferimento" unitario che rappresenti la coerenza tra gli sviluppi normativi di ciascun segmento dell'istruzione e gli scenari sociali, culturali e politici del paese e che tenga conto anche degli sviluppi epistemologici dei saperi (saperi pedagogico/didattici, metodologici e disciplinari).

Una scuola di Alta formazione?

Potrebbe essere declinato in questa direzione, con riferimento alla formazione in servizio dei docenti, il ruolo e i compiti della *Scuola di Alta Formazione* indicata nelle linee programmatiche del Ministro e nel PNRR? Sarebbe interessante aprire un dibattito in questa direzione, perché tale istituzione non sia autoreferenziale ma sia piuttosto un luogo di elaborazione di idee e di sviluppo, ricerca e documentazione e anello di congiunzione fra i "saperi esperti" e gli sviluppi

didattici che ad essi possono essere ricondotti. Questo consentirebbe una collaborazione organica con le scuole nel territorio, che devono, a loro volta, sempre più orientarsi verso pratiche di ricerca e di documentazione formativa.

In questo scenario non va ovviamente sottovalutata la centralità della formazione ricorrente dei dirigenti scolastici, che devono presidiare a livello di scuola la progettazione e la realizzazione dei percorsi formativi in un'ottica di sviluppo e di piena attuazione dell'autonomia[8] per valorizzare le dimensioni della ricerca e della sperimentazione didattica.

[1] MIUR- Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio- Documenti di lavoro*, 2018.

[2] Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019 (relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02).

[3] MIUR, *Documento base LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"*, Marzo 2021.

[4] Consiglio d'Europa, *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, ECML (European Centre for Modern Languages), Graz 2007 – Traduzione italiana a cura di Diadori, 2010.

[5] https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

[6] Una descrizione articolata del modello corredata da strumenti di lavoro e schede operative si può trovare in *Voci della scuola n. 9/2016*, a cura di G. Cerini, M. Spinosi, Tecnodi, 2016.

[7] I progetti e i materiali sono reperibili in: <http://www.scuolavalore.indire.it/>

[8] art. 6 del DPR 275/99

3. Da preside a dirigente scolastico. Una storia antica ma ancora attuale

Marco MACCIANTELLI - 13/06/2021

C'era una volta il preside, figura apicale di una professione docente identificata nel pubblico impiego. Quella figura non c'è più. Da più di vent'anni c'è il dirigente scolastico (d'ora in avanti: DS). Precisamente, dal D.lgs. 59 del 6 marzo 1998 e a seguito dell'art. 21, comma 16, della legge 59 del 15 marzo 1997. È trascorso quasi un quarto di secolo, eppure quel passato sembra non passare, ne rimangono i riflessi condizionati.

La contrattualizzazione

La legge n. 421 del 23 ottobre 1992 ha previsto la *contrattualizzazione del rapporto di lavoro*, che rimanda al Codice Civile, Libro V, Titolo II, Capo I. L'istituto del contratto è da tempo entrato nella scuola. A chi si chiede come mai siano fondamentali le relazioni sindacali, ecco, cerchiamo di spiegarlo.

Tra le responsabilità del DS c'è anche quella di tenere insieme Codice civile e produzione normativa, non esclusa quella, nella gerarchia delle fonti, di rango secondario, note e circolari comprese, che sono andate intensificandosi, forse oltre il fisiologico, negli ultimi anni.

Da un lato, persiste l'idea del preside come di un tale seduto in un ufficio a verificare l'applicazione corretta della norma, dall'altro è andato affermandosi un modello di manager che si assume le sue responsabilità. Si tratta di un duplice equivoco rispetto al ruolo reale del DS: né impiegato, né manager.

Il fattore umano

La scuola non è più (solo) pubblico impiego. Né può essere ricondotta ad una distorsione aziendalistica. La scuola si occupa sempre meno di faldoni (ora abbiamo il sito), né di *prodotti* seriali o standartizzati. La scuola, compresa quella contrattualizzata, si occupa del *fattore umano*, nella varietà delle sue mille sfumature, in una dimensione ricca di significati inerenti ai *bisogni educativi*.

Sul fronte propriamente amministrativo, il compito fondamentale che la legge (art. 4, comma 2, artt. 5, 7, 17 e, soprattutto, art. 25, del D.lgs. 165/2001) assegna al DS è quello di *organizzare il servizio*, definendo, altresì, la *responsabilità dirigenziale* in ordine ai *risultati*. Lo stesso D.lgs. 165/2001 (art. 25, comma 4) spiega che "spetta al dirigente l'adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale".

Responsabilità gestionale

Dunque, secondo il D.lgs.165/2001, il DS ha una espressa *responsabilità nella gestione*. La legge 107 del 13 luglio 2015, comma 93, nell'*incipit* della lettera e), precisa che il DS ha una *responsabilità nella direzione*, meglio ancora *nella direzione unitaria*, al fine di ricomporre i rapporti "tra le diverse componenti della comunità scolastica" insieme a quelli "con il contesto sociale". D'altra parte, l'Atto di indirizzo è affidato al DS - sino a pochi anni fa, gli indirizzi erano prerogativa del Consiglio di Istituto - quindi non si tratta solo di gestione, né di *management*, semmai di *leadership*.

Mentre il PTOF è affidato all'elaborazione del Collegio dei Docenti ed è "approvato", non più "adottato", dal Consiglio di Istituto. Il PTOF, come tutti sanno, è il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" conseguente all'Atto di indirizzo (DPR 275 dell'8 marzo 1999, art. 3 comma 1, in un passaggio ripreso alla lettera nella legge 107/2015, art. 1, comma 14).

Autonomia e relazione

Non bisogna mai perdere di vista i legami con l'intero spettro della comunità scolastica - docenti, personale ATA, studenti e famiglie - considerata nel senso più ampio, coinvolgente, da un lato gli Uffici scolastici regionali e territoriali, dall'altro gli Enti locali. Un mondo, un ecosistema, del quale ciascuna scuola deve sentirsi partecipe.

Autonomia non è autosufficienza o chiusura in una *enclave*. Autonomia è *responsabilità nella collaborazione* con tutto ciò che può concorrere a garantire un servizio adeguato a favorire il diritto all'apprendimento.

Un fare bene istruito

L'ufficio non è più un luogo fisico, ma un *fare bene istruito*, nel rispetto del quadro normativo, nell'incessante ricerca della scelta migliore tra quelle legittime. Raramente si dà un'unica soluzione, più spesso si tratta di comprendere quale sia la più efficace tra quelle possibili. La bussola nel principio del *buon andamento* indicato dall'art. 97, comma 2, della Costituzione. Un'espressione tanto semplice quanto felice. Non la staticità degli adempimenti formali. La sollecitudine verso un cammino orientato a beneficio della comunità scolastica e di ciò che in essa soprattutto conta: il successo formativo. È questa la *ratio* della *missione* dirigenziale.

La scuola al cuore della Costituzione

Né vanno trascurati altri articoli della Costituzione: dal 2 al 3, dal 30 al 31, dal 33 al 34, lo si ripete spesso, con conseguenze raramente pari alle attese.

La scuola ha un carattere strategico perché in essa si concentrano alcuni diritti costituzionali primari: dal pieno sviluppo della persona umana, in relazione al diritto all'apprendimento, all'esercizio della responsabilità educativa delle famiglie, dalla libertà di insegnamento, intesa anche come ricerca e innovazione metodologica e didattica, all'autonomia declinata in una varietà di aspetti, culturali e professionali, sino ad una *visione* inclusiva delle relazioni sociali.

Conta la sostanza

Il DS è chiamato a far funzionare la scuola nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici (D.lgs. 165 del 30 marzo 2001, art. 25, comma 2). Dopodiché è vero che il preside continui a evocare qualcosa di positivo, e, al contempo, di autorevole, con un senso di umanità che rischia di smarrirsi e che, invece, va recuperato e custodito.

Poi si può dire dirigente scolastico o preside, conta la sostanza, non la forma.

Se si pensa allo *stile di governo*, è opportuno rendere attivi, realmente vissuti, i principi dell'innovazione amministrativa: semplificazione, snellezza, speditezza, nel rispetto dei ruoli, con consegne chiare e restituzioni rendicontate. Ciò significa: meno carta, più digitale, meno burocrazia, più impegno educativo.

Dall'esperienza degli ultimi due anni

L'esperienza degli ultimi due anni – a causa della pandemia – si racchiude nella suggestione dell'ossimoro: una stimolante fatica. La scuola ha mostrato di saper reggere all'urto traendone motivo per l'innovazione con spirito di adattamento. Qui il senso proprio dell'abusata resilienza. In questa transizione, destinata a segnare gli anni a venire, il profilo del dirigente scolastico – un tempo preside – ha assunto l'accento di chi è chiamato a tenere insieme, spingendole innanzi, in modo unitario, tutte le componenti della comunità scolastica, nessuna esclusa.

Il Testo Unico da innovare

La scuola italiana dal 1994 lavora sulla base di un *testo unico degli organi collegiali*, il D.lgs. 297 del 16 aprile 1994, conseguenza, a sua volta, del DPR di vent'anni prima, il 416 del 31 maggio 1974. Sarà un caso ma nonostante le previsioni del comma 180 e del comma 181, lettera a), punto 1), della legge 107, questo è l'unico ambito che non abbia trovato attuazione nei decreti legislativi del 13 aprile 2017. Una lacuna che andrebbe colmata.

Bisogna salvaguardare l'ispirazione di una scuola aperta alle istanze democratiche degli organi collegiali e della partecipazione dei genitori e degli studenti, aggiornandole all'oggi. Senza passi indietro. Guardando avanti. Rileviamo con piacere che tra gli obiettivi annunciati nelle Linee programmatiche da Ministro il 4 maggio 2021 al Parlamento figura anche questo obiettivo: "*Si rende indispensabile e prioritaria un'opera di semplificazione della normativa, volta ad adottare un Testo Unico che renda coerente la legislazione vigente e renda predittivo il quadro normativo rispetto ai bisogni del settore dell'educazione*".

Cahier de doléances

Occorre rendere il DS un po' meno solo, un po' più guida di una squadra, nella direzione del *middle management*, della meta-dirigenza, della dirigenza diffusa.

Il *cahier de doléances* è ampio e articolato e riguarda tutte le questioni che attengono al funzionamento del sistema, dal FUN alle reggenze, dalla valutazione dello stress lavoro correlato alla carenza di DSGA, sino alla non irrilevante sperequazione tra lo status dei dirigenti scolastici e quello delle altre dirigenze, reso ancora più stridente dopo che la dirigenza scolastica è confluita nell'area Istruzione e Ricerca.

Alcune anomalie

Non manca qualche stranezza, come quella per cui circa il 50% di coloro che, collocati nella prima parte della graduatoria come vincitori dell'ultimo concorso del 2017 – circa 1000 su poco meno di 2000 – abbiano avuto un incarico fuori dalla regione di residenza, senza che si sia trovata, nel frattempo, una soluzione, non velleitaria, ma equilibrata e ragionevole, oltre che legittima, nell'ambito della mobilità interregionale (con rispetto per tutti coloro che hanno superato il concorso).

Poi bisognerebbe anche decidere se si vuole immaginare un sistema fondato sulla disintermediazione – per cui il Ministero, a motivo delle più svariate istanze, rilevazioni e sondaggi, tende a rivolgersi direttamente ai dirigenti scolastici – oppure se i dirigenti scolastici, posto un indirizzo di carattere nazionale, debbano essere chiamati ad un fare coordinato con quegli Uffici scolastici regionali da cui ricevono anche formalmente l'incarico a cui sono preposti.

Un punto conclusivo

Nonostante il profluvio di parole e opinioni, non è semplice definire quel che è accaduto nell'ultimo anno e mezzo. Una rottura, e, al contempo, un trauma. Nonostante questo la scuola non è mai venuta meno ai propri compiti. Guai a sottovalutare il malessere prodotto dalla pandemia, ma la scuola della presenza non era solo benessere. Non possiamo non sentirci alla ricerca della normalità perduta, anche se sappiamo che non sarà un tornare al prima, non potrà che essere un cammino orientato al dopo. Forse questo è uno degli acquisti che possiamo trarre da questa dolorosa esperienza. Ritessere il filo della *relazione*, e, nell'esperienza didattica, dell'*integrazione*, irrobustirlo, rendendolo più saldo, sviluppando ulteriormente l'attitudine alla *ricerca* e alla *sperimentazione*, aspirazione autentica e profonda dell'*autonomia*. Di quel filo il primo tessitore non può che essere il dirigente scolastico.

4. Giovani e covid. Tra noia e trasgressione

Angela GADDUCCI - 13/06/2021

Il protrarsi dell'emergenza pandemica e i casi di confinamento forzato o di isolamento domiciliare fiduciario hanno prodotto effetti devastanti sull'equilibrio psichico della popolazione.

Il rischio del vuoto progettuale

Studi condotti da vari atenei hanno evidenziato, soprattutto tra i giovani, un incremento di ansia, depressione e stress per la necessità di dover contemperare l'esigenza del distanziamento sociale con il fisiologico mantenimento delle relazioni di prossimità con i coetanei. Costretti dalle restrizioni anti-covid a vivere una vita mutilata degli abituali contatti di aggregazione che fino a poco tempo prima si sostanziano in rapporti scolastici, sportivi e di svago, corrono ora il rischio di sostanziale esclusione dal mondo societario, per cui vivono in una sorta di sospensione, in un vuoto di progettualità sociale e di speranza. La percezione di ritrovarsi da soli, senza il supporto dei pari nei quali riponevano il senso e il significato della vita, scatena in loro un diffuso senso di malessere, un disagio che non sanno descrivere né chiamare per nome. Nella loro vita, che sembra aver perso ogni valore, la centralità è rappresentata dal presente permeato da un vissuto di vuoto. Ed è la noia che s'insinua a colmare questo deserto affettivo.

Dalla noia all'aggressività

Spesso, oltre alla musica sparata a palla nelle orecchie è la visita dei profili *social* ad occupare quegli spazi vuoti: si tratta di intrattenimenti che offrono ai giovani l'illusione di sconfiggere la noia, di non sentirsi soli. Purtroppo la percezione di benessere dura il tempo di un collegamento virtuale, perché nel momento stesso in cui gli strumenti tecnologici vengono spenti, la noia riprende il sopravvento e li sprofonda nell'abisso dell'angoscia.

Ecco allora che il vuoto emozionale, rappresentato dal loro presente, diventa un assoluto da vivere con la massima intensità: per poter assaporare sensazioni eccitanti, attaccare qualcuno percepito come più debole rischia di indurre ad una vera e propria forma di aggressività.

I fattori di disturbo

È quanto è accaduto ad Albizzate, nel varesotto, dove la vittima è stata colpita con un bastone da un gruppo di ragazzi incensurati, afflitti da noia, come titolavano sia i quotidiani locali che il servizio mandato in onda dal TG1 il 19 maggio scorso "*Pestato a sangue per noia, arrestati tre minorenni*".

Ma cosa spinge un giovane a molestare una ragazza, un gay, un disabile o comunque qualcuno percepito come fragile?

Sicuramente un coagulo di fattori. In tempo di covid, tra questi fattori c'è la possibilità che se ne inneschino altri. Oltre alla sensazione di mancanza d'aria e alla difficoltà di addormentamento, uno dei disturbi più tristemente lamentati ad esempio è senz'altro la noia, nella quale i giovani si sentono invischiati come in una spessa coltre che li avvolge fin quasi a soffocarli. La noia è un qualcosa di invisibile, impalpabile, inafferrabile; è un ospite "*inquietante*" – per dirla con Galimberti (U. Galimberti, *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*, 2007) – che si può insinuarsi pian piano nella vita di coloro che, comunemente immersi in un circuito di intensa socialità, all'improvviso vengono chiamati ad un sostanziale distacco sociale.

Una specie di paralisi cognitiva ed affettiva

I giovani rischiano di annoiarsi perché non sanno cosa fare nel tempo non occupato dagli impegni scolastici o sportivi, hanno poche idee su come poterlo riempire. Anche nei confronti delle tecnologie spesso hanno instaurato un atteggiamento passivo: in qualità di *natives digitales* l'overdose di tecnologia cui sono stati sottoposti fin dalla nascita in alcuni casi può aver esaurito ogni loro interesse. Per poter passare ad un atteggiamento attivo e propositivo nei confronti di questo tempo vuoto che per loro è un eterno presente di noia, sarebbe necessario che sviluppassero delle passioni, perché le passioni costruttive rendono vivi. Ma le passioni non sono come i talenti, non nascono con noi; vengono acquisite o scoperte guardandosi intorno. Senonché, l'ambiente di vita di cui oggi i giovani si nutrono è

inesorabilmente vuoto, e la noia, dalla quale si sentono braccati, rischia di generare in loro una sorta di paralisi cognitiva ed affettiva.

Ovviamente, il disagio celato dietro certe azioni di bullismo, non esiste in sé, non svela semplicemente l'esistenza di dinamiche di isolamento, di estraneità dal mondo societario e chiusura in sé stessi.

Le responsabilità del contesto

Si tratta di una condizione di emergenza esistenziale che, pur rinvenendo nell'attuale isolamento da covid-19 il suo motivo scatenante, affonda le sue radici nella difficoltà di crescere in un determinato ambiente sociale.

Ecco allora che entra in campo, sia l'influenza del contesto socio-culturale di appartenenza, sia l'azione esercitata dalla famiglia di origine. Il contesto sociale contemporaneo, con la sua grave carenza valoriale e i suoi molteplici modelli d'identificazione, può già di per sé condurre le giovani generazioni ad assumere uno stile di vita antisociale caratterizzato da comportamenti a rischio: oltre alla precarietà, l'incertezza e l'inquietudine che connotano il clima di complessità del nostro tempo, l'attuale condizione di isolamento forzato spinge a volte i giovani a cercare l'affermazione della loro personalità nella provocazione, nella sopraffazione, nel bullismo.

I condizionamenti familiari

Tuttavia, al di là dell'instabilità societaria, del distanziamento imposto dalla pandemia e dell'innegabile influenza dei fattori biologici, molto spesso è proprio la famiglia che incuba il germe del disagio e dell'eventuale successivo atteggiamento deviante dei giovani, nel senso che gli schemi di comportamento familiare rappresentano la principale fonte di modellamento del loro modo di comportarsi.

Il contesto familiare rappresenta, dunque, un indicatore sociale estremamente condizionante. Se potessimo entrare nelle dimore dove vivono i nostri giovani, il più delle volte ci imbatteremmo in case non vissute, non abitate; case come semplici luoghi di sosta, nel senso che ogni componente del nucleo familiare vive stando in una stanza. Difficilmente a pranzo o a cena ci si ritrova insieme e ci si racconta, ci si confronta. Tutt'al più si intesse un rapido scambio di informazioni indispensabili, qualche accenno, mezze frasi, ma non si interagisce, non si dialoga: ogni relazione è svuotata di emozioni, e i sentimenti non vengono condivisi perché non c'è tempo, per cui nulla resta dentro a renderci e mantenerci vivi.

Il disagio economico e culturale

Se a tutto ciò si aggiunge poi la provenienza da situazioni familiari critiche, segnate da disagio economico, scarsi strumenti culturali, emarginazione sociale o addirittura vicende di illegalità conclamata tali da determinare nei figli una condotta ribelle e oppositiva, il quadro si completa tragicamente. Spesso, infatti, alle spalle di molti giovani che sfoderano atteggiamenti provocatori, sfidanti e ostili nei confronti delle figure d'autorità, e aggressivi nei confronti dei pari, c'è un passato vissuto nelle comunità, nelle strutture assistenziali, di abbandono da parte della famiglia, con conseguente assenza o inadeguato appagamento del bisogno di ascolto, di comprensione, di armonia, di tenerezza, oltre ad un'insoddisfazione di quelle esigenze di autorevolezza e di disciplina di cui i minori hanno bisogno perché costituiscono per loro veri e propri punti di riferimento.

La famiglia come spazio di dialogo e di autorevolezza

Da qui, l'assoluta necessità per i ragazzi di crescere nella considerazione dei familiari, perché è essenziale per loro sapere di essere ascoltati e compresi, e potersi rispecchiare in loro. Ecco perché alla famiglia, oggi più che mai, viene richiesta la pratica del dialogo e dell'ascolto. Ma per farsi ascoltare, la famiglia deve parlare.

Pertanto, recuperando autorevolezza, energia e mezzi di natura culturale, psicologica e morale, la famiglia che rappresenta la prima e inalienabile composizione educativa e sociale, deve impegnarsi a ritrovare il tempo e lo spirito per dialogare con i propri figli. Perché è il dialogo che sostanzia e conferisce valore alle dinamiche sociali, prime fra tutte quelle agite in famiglia, la cui funzione educativa risulterà tanto più ampia e incisiva, quanto più tornerà a connotarsi come luogo di relazioni autentiche e a rispondere con quotidiana devozione all'incessante bisogno di amore dell'essere umano.