

## EDITORIALE

---

# Ritornare a parlar di scuola... sul serio, per favore!

In questi mesi si è parlato molto di scuola, sulle pagine dei giornali e nei dibattiti televisivi, nelle conversazioni quotidiane e nelle dichiarazioni dei politici. Ma come?

Banchi a rotelle, organico carente nelle scuole a inizio d'anno, misure di distanziamento sociale, didattica a distanza o in presenza, sono stati tra i temi più trattati; certamente importanti, ma viene da domandarsi se la sostanza, se le vere questioni siano queste. Le strutture (spazi e arredi), la disponibilità del numero di docenti necessari, le regole sanitarie che ridisegnano lo stare a scuola, la dotazione informatica, la didattica in presenza e la DaD sono temi ineludibili in questo momento, necessari, ma, verrebbe da dire, non sufficienti.

## Andare oltre

Le crisi non insegnano nulla in sé, ma irrompono nel nostro modo di vivere destrutturandolo e mettendo sotto la lente d'ingrandimento ciò che davamo per scontato, ovvio. Per questo portano con sé la possibilità di interrogarci sul senso di ciò che facciamo per immaginare un dopo che non sia la semplice riproposizione del prima, ma possa inserire nel quotidiano ciò che si è riusciti a cogliere come essenziale. È una possibilità, non una certezza. Si può parlare molto di scuola, ed è meglio che non parlarne, ma fermarsi agli arredi, al numero di docenti, alle regole sanitarie, all'uso della DaD significa sprecare un'occasione restando sulla superficie delle questioni. Non basta infatti parlare di cambiamenti se questi non sono davvero orientati a un miglioramento rispetto alle questioni che sostengono e promuovono l'esperienza scolastica.

## La scuola e gli insegnanti ci sono

Un fatto è risultato chiaro in questo anno 2020: le scuole e gli insegnanti ci sono. Le ricerche, tra tutte quella nazionale condotta dalla SIRD e da diverse associazioni professionali<sup>1</sup>, hanno rilevato la disponibilità dei docenti a mettersi in gioco reinventandosi. Sia pur in un quadro con luci e ombre che suggerisce elementi di riflessione a diversi livelli<sup>2</sup>, le condizioni che hanno reso possibile questa risposta sono riassumibili nel ritrovarsi con i colleghi in un contesto di comunità di pratica fortemente caratterizzato in termini di supporto reciproco e di ricerca/formazione professionale<sup>3</sup>. Infatti, a livello dei docenti la possibilità di risposta positiva si è verificata nei contesti caratterizzati da una forte leadership educativa, non solo

---

1. Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25. In questo numero viene presentato anche un primo approfondimento della parte qualitativa della ricerca SIRD e il confronto tra i risultati trentini e quelli nazionali. Inoltre trovano spazio anche altre interessanti ricerche.

2. Girelli, C. & Arici, M. (2020). *Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19*. RicercaAzione, 12(1); pp. 9-14.

3. Asquini, G. (eds.) (2019), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

da parte dei dirigenti scolastici, ma trasversale, e da una professione alimentata dalla formazione, sia iniziale che continua.

Contesto scolastico vissuto come comunità professionale<sup>4</sup> e formazione a sostegno di una professionalità caratterizzata da un atteggiamento riflessivo e di ricerca<sup>5</sup>: è questo quanto è emerso di positivo, che costituisce però un 'già e non ancora', una situazione che va costantemente sostenuta e promossa a livello personale, di singola istituzione scolastica e di sistema<sup>6</sup>.

## Come prima non basta

Attualmente siamo ancora in una situazione sanitaria di emergenza. Il desiderio di uscirne fa sperare in una ritrovata normalità che ristabilisca le condizioni pre-pandemia. È auspicabile, ma quando si tratta di educazione è corretto domandarsi se questo possa bastare.

Un motivo di riflessione recente ci viene dal Rapporto della Commissione UE "Education and training monitor 2020"<sup>7</sup>, pubblicato a novembre, che analizza come l'educazione e la formazione si stiano sviluppando nell'UE e nei Paesi membri. Lo scopo è quello di promuovere sistemi educativi in grado di offrire a tutti i cittadini europei *'the best start in life'*. L'Italia è sotto la media UE in diversi ambiti analizzati: competenze in lettura, matematica e scienze, abbandono scolastico, livello di istruzione terziaria, transizione al mondo del lavoro, istruzione degli adulti. I dati riportati vanno letti e interpretati a diversi livelli (nazionale e locale, ordini di scuola, ruoli professionali), certamente però non ci si può accontentare di uscire dall'emergenza ritornando alla normalità di prima. Non basta.

## A cosa serve la scuola?

Per comprendere come cambiare, è sempre utile mantenere aperta la domanda sul dove si vuole andare. A che cosa serve la scuola? È una di quelle domande da tenere continuamente aperte perché ogni risposta è parziale e chiede di essere riattualizzata, a livello di riflessione scientifica e politica, ma anche di docenti che operano con un gruppo di studenti, di singole professionalità della scuola, nonché di genitori.

Gli orientamenti espressi nei documenti europei e nelle indicazioni nazionali ai vari ordini di scuola<sup>8</sup> sono chiari: formare persone in grado di partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione del proprio contesto di vita.

A livello internazionale, in un rapporto UNESCO<sup>9</sup>, Delors sintetizzava, come compito della scuola del secondo millennio, il promuovere negli studenti un *apprendere ad apprendere* e un

4. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

5. Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

6. La formazione iniziale e in servizio dei docenti costituisce un elemento strategico per la qualità dell'esperienza scolastica; senza rispondere a questa esigenza, iniziare la scuola con le cattedre coperte costituisce una condizione organizzativa importante, ma non è certamente sufficiente per assicurare la qualità formativa dell'esperienza scolastica.

7. Il Rapporto è interamente accessibile in [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library\\_it](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_it). I dati italiani sono disponibili nel vol. 2 pp. 175-185.

8. Ad es. MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* (2012). Documenti programmatici relativi al secondo ciclo di istruzione: MIUR *Indicazioni nazionali per i licei* (2010) e MIUR *Linee guida per il triennio degli istituti tecnici e professionali* (2012).

9. Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

*apprendere a fare*, vista l'insufficienza, di fronte alla complessità, di un semplice imparare contenuti, ma anche il sostenere la crescita personale (*apprendere ad essere*) e sociale (*apprendere a convivere*) degli studenti.

## Quali competenze formare?

L'orientamento per una scuola che promuova competenze è condiviso.

Resta l'impegno, non facile e non immediato, di tradurlo nella quotidianità scolastica, così come l'impegno di lasciarsi interrogare dalla realtà nell'approfondire le dimensioni delle competenze indicate e nell'individuare di nuove.

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha evidenziato come la situazione sanitaria richieda alle persone, a livello dei singoli e sociale, competenze per vivere in una situazione così fortemente critica senza farsi destabilizzare e innescare processi sociali disgregativi. Sono riflessioni che, come adulto, ognuno di noi è chiamato a fare per non restare sulla superficie di questa emergenza, limitandosi ai numeri e agli aspetti sanitari senza considerare l'impatto di tutto questo sulle persone e sulla qualità delle relazioni.

Come persone impegnate nel lavoro educativo, tutto ciò ci interroga sul come aiutare gli adulti e gli studenti a convivere con la situazione senza lasciarsi 'deformare' da questa quotidianità così pesantemente stravolta.

Un contributo a riflettere in questa direzione può venire da una recente pubblicazione dell'OMS 'Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide'<sup>10</sup> che si propone di contrastare il disturbo post traumatico da stress. Non si tratta di medicalizzare i comportamenti di difficoltà che emergono con sempre maggiore frequenza, ma di interrogarsi su come aiutare i bambini e i ragazzi nella quotidianità dell'esperienza formativa scolastica a maturare le dimensioni necessarie a integrare le competenze di cittadinanza attiva per vivere e convivere in una normalità caratterizzata da situazioni traumatiche e stressanti<sup>11</sup>. È un compito che non appartiene alla scuola, se la si pensa come trasmittitrice di contenuti. Si tratta invece di un compito possibile e ineludibile per una scuola che, attraverso i suoi strumenti culturali, si pone la domanda di quali competenze siano utili a interpretare la realtà, a vivere in essa promuovendone la dimensione inclusiva.

## Quale apprendimento promuovere?

Una scuola, un docente in grado di accogliere questa sfida deve porsi alcune domande e assumerle come criteri orientativi del proprio agire:

- Quale modalità di apprendimento si considera e si promuove?
- Quale scopo e quali forme assume la valutazione?
- Quale didattica proporre?

Partiamo dalla prima domanda.

10. OMS (2020). *Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide*. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>. È disponibile anche la traduzione in italiano curata dalle Università di Enna Kore e di Verona.

11. Cfr. Cahill, H., Davand, B., Shlezinger, K., Romei, K. & Farrelly A. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency, *RicercaAzione*, 12(1), pp. 23-38.

Un apprendere che apre e sostiene un *habitus* utile a promuovere un atteggiamento *long life learning* non può certo basarsi sulla memorizzazione e riproduzione di nozioni. Ci vuole ben altro. La ricerca sull'apprendimento ha offerto preziosi contributi al riguardo. In una pubblicazione del progetto ILE (*Innovative Learning Environments*) dell'OECD-CERI, De Corte<sup>12</sup> sintetizza le principali caratteristiche della prospettiva sociocostruttivista sull'apprendimento efficace nell'acronimo CSSC: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

## Valutare perché e come

Passiamo alla seconda domanda.

La valutazione è un'azione spesso fraintesa, con la quale ci si rapporta con difficoltà. Forse perché si vuole ridurla a una lettura univoca, dove si appiattiscono i significati e si confondono i piani. In particolare è utile richiamare come la verifica non coincida con la valutazione, come l'azione di valutare richieda il riferimento a dei criteri e non possa essere ridotta a mero calcolo quantitativo, ma soprattutto come la valutazione risponda a diversi scopi e non si limiti alla sola valutazione degli apprendimenti<sup>13</sup>.

In riferimento alla valutazione degli apprendimenti degli alunni, la recente emanazione delle *'Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria'*<sup>14</sup> costituisce un importante contributo alla crescita della pratica professionale. In esso viene affermato come la valutazione debba assumere una funzione formativa fondamentale dove 'l'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento'. L'orizzonte nel quale si colloca e prende senso il valutare diventa l'accompagnare i processi di sviluppo di ognuno innestando anche processi utili ad 'adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato'. Ricentrato lo scopo prevalente di sostegno allo sviluppo del singolo e non di controllo dell'apprendimento, occorre ricercare una coerenza con esso rispetto alle pratiche. Riguardo agli strumenti e ai modi, ci possono essere variazioni in relazione alle età degli alunni e ai diversi oggetti da valutare, ciò che però non va tradita è l' 'anima' formativa della valutazione.

## Quale didattica proporre?

Veniamo infine alla terza domanda.

La didattica è il cuore dell'esperienza scolastica. La sua qualità.

Per questo ritornare a parlare di scuola non può restare in superficie e ridursi a slogan.

Il dibattito sulla scuola in presenza o a distanza è fuorviante se resta a questo livello. In questo confronto certamente il richiamo all'insostituibilità della relazione è importante, come lo è l'integrarla con nuovi strumenti, ma il problema resta: non basta la relazione, come non bastano gli strumenti.

12. De Corte, E. (2010). *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in OECD-CERI Progetto ILE. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Tra i contributi italiani più recenti in chiave didattica si segnala Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.

13. Cfr. Castoldi M., (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci: Roma.

14. Alcuni estratti del documento sono riportati nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

Occorre una didattica di qualità perché l'esperienza scolastica dispieghi per ognuno tutte le sue potenzialità formative.

Sarebbe semplicistico voler offrire una definizione della qualità della didattica. La didattica non è una teoria da applicare, ma una pratica da condurre in dialogo costante tra sapere teorico, sapere professionale e realtà, per trovare nelle singole situazioni l'azione maggiormente adatta al 'fiorire' delle potenzialità di ognuno e di tutti.

Come singoli docenti e come comunità professionale e di ricerca, interrogarsi sulla qualità della propria didattica è forse una di quelle questioni da porsi continuamente e da lasciare sempre aperte, quale criterio orientativo dell'agire.

- Promuovere le competenze necessarie a una formazione che consenta a ognuno di sviluppare le proprie potenzialità e di contribuire a una società inclusiva.
- Sostenere una qualità dell'apprendimento utile a collocarsi in modo attivo e cooperativo nei confronti degli altri e della realtà.
- Rivalutare la dimensione educativa delle relazioni nella prospettiva della cura<sup>15</sup> e dell'incoraggiamento<sup>16</sup>.
- Risignificare l'azione del valutare nell'orizzonte del 'dare valore' per favorire lo sviluppo e l'accompagnamento di ciascuno.

Queste potrebbero già essere direzioni di senso interessanti per interrogare la quotidianità del fare scuola come del fare ricerca.



Oltre agli altri interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", tra cui segnaliamo in particolare le recentissime e già citate Linee guida del Ministero dell'Istruzione sulla valutazione periodica e finale nella scuola primaria e le Linee di indirizzo della SIPeS per una scuola inclusiva, e in aggiunta alle stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", sottolineiamo la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche".

Il primo articolo, di Pietro Lucisano *et al.*, è focalizzato sulla comprensione dell'esperienza di didattica in emergenza vissuta dagli insegnanti delle scuole trentine a partire, come già precedentemente accennato, dai dati raccolti a livello italiano dalla SIRD e da diverse associazioni professionali.

Strettamente collegato a questo contributo è il secondo, in cui Federico Batini *et al.* descrivono la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi della ricerca SIRD, presentandone la struttura categoriale emersa e illustrando i punti di forza e di debolezza della DaD, le difficoltà riscontrate dagli studenti, nonché i commenti e le riflessioni degli insegnanti interpellati.

L'articolo di Elisabetta Nigris *et al.* fornisce un approfondimento qualitativo dell'esperienza professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante il periodo di DaD, esplorando in particolare l'impatto formativo di tale esperienza in relazione ai diversi profili professionali degli insegnanti e al ruolo del contesto lavorativo.

Anche Valentina Pagani e Franco Passalacqua forniscono nel loro contributo un approfon-

15. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.

16. Franta, H. & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

dimento qualitativo dell'esperienza di DaD vissuta da 12 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, esplorando il loro punto di vista, con particolare attenzione alle ricadute sugli apprendimenti professionali.

Maria Cristina Veneroso *et al.* illustrano i risultati di un questionario online, elaborato nell'ambito di una ricerca-azione promossa da IPRASE e proposto a livello nazionale, rivolto ai docenti di scuola primaria con l'obiettivo di cogliere quali siano state le loro percezioni nell'esperienza di DaD, ponendo un'attenzione particolare ad alcuni aspetti derivanti dagli studi delle Neuroscienze e al tema dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento.

Zoran Lapov, sullo sfondo di un'esperienza interculturale maturata a Firenze, approfondisce le dinamiche dell'azione didattica a distanza con alunni di recente immigrazione per approdare ai risvolti verificatisi sul piano relazionale e offrire un apporto alla riflessione pedagogica sui processi formativi in contesti d'emergenza e alla modellizzazione dei rispettivi paradigmi operativi.

L'articolo di Silvia Gabrielli *et al.* presenta obiettivi e strumenti metodologici impiegati dal progetto europeo UPRIGHT, basato sulla co-creazione ed erogazione di un programma formativo sulla resilienza mentale, per promuovere una cultura del benessere psicologico nelle comunità scolastiche della scuola secondaria di primo grado.

Cristina Vedovelli cerca di rispondere nel suo contributo ai quesiti fondamentali della valutazione d'impatto, proponendo un possibile modello applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa e delineando un percorso operativo che, dall'individuazione di un costrutto-guida, accompagni nella strutturazione di un modello logico del cambiamento che specifichi dimensioni di analisi, indicatori e approcci di misurazione.

L'articolo di Cristiana De Santis e Giorgio Asquini considera l'uso del RAV (Rapporto di Autovalutazione) nel contesto di quattro scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) attraverso un'analisi specifica sull'autovalutazione svolta in due periodi successivi, considerando l'evoluzione dei punteggi e delle relative riflessioni riportate nei RAV.

Elisabetta Nigris *et al.* presentano il contributo del CRESPI alla ricerca sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti nella prospettiva della Ricerca-Formazione, intesa come metodologia del fare ricerca *nelle* scuole e *con* gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

Infine, Bill Rogers propone nel suo articolo un modello di leadership inclusiva che prevede l'attuazione di quattro punti di ingresso, i quali, se attuati in modo interconnesso e integrato, consentono di dare vita a una relazione basata sulla fiducia reciproca e il mutuo rispetto, fondamentale per creare ambienti di insegnamento e di apprendimento positivi ed efficaci.

*Claudio Girelli e Maria Arici*