

Anche a scuola niente potrà essere più come prima

Ciro Raia

Due anni al vento

Sarebbe stato illogico pensare che una istituzione (lenta, passiva, rugosa) come la Scuola italiana, scientemente ridotta in una condizione di abbandono dalla politica, avesse potuto funzionare nei giorni drammatici del coronavirus. Deve essere, però, auspicabile e necessaria una sua palingenesi – pena, il rischio di regressione ad una condizione primitiva dell'umanità e di un totale imbarbarimento della società- per la difficile ripresa di un tempo definito del post-coronavirus.

È stato giusto, certo, preservare la salute degli alunni; ed è stato altrettanto sacrosanto (e legittimo) tutelare quella di tutti gli operatori scolastici. Però bisognava che i vuoti discendenti da una mancanza duratura della pratica insegnamento-apprendimento venissero colmati dal tentativo di una forma intelligente di didattica a distanza. Anche se gran parte della scuola militante non aveva buona dimestichezza con le attrezzature mediatiche (che in molte scuole erano e sono ancora malfunzionanti) né aveva, purtroppo, sufficienti conoscenze di insegnamento mediante gli strumenti telematici. E di queste pratiche di insegnamento non avevano contezza né i dirigenti scolastici (che ne avrebbero dovuto assumere il coordinamento) né gli organi collegiali (che avrebbero dovuto garantire programmazione, modalità e valutazione), anche in questo caso considerati degli inutili orpelli o delle formali presenze burocratiche. Così, spesso, le lezioni (dalle logico-comunicative, alle pratico-operative, alle fisiche) impartite – via skype, via web, via whatsapp –

sono state impartite a guisa di promemoria quotidiana, di compiti da fare e inviare sul registro elettronico, di simulazioni di verifiche (interrogazioni) mediate da libri ed appunti, da suggerimenti familiari, da provvidenziali interruzioni dell'audio o del video.

E, intanto, sono cresciuti, paurosamente, i vuoti nella formazione, causati dall'erosione continua di occasioni di apprendimento. Senza considerare, inoltre, che quando le porte di una scuola sono sbarrate, viene meno anche la motivazione, la curiosità, l'attenzione, il transfert per disporsi ad apprendere. Soprattutto, poi, quando manca l'intermediario, il maestro (*magister = colui che sa di più tra gli altri*), colui che intenzionalmente si è preposto ad insegnare a chi intenzionalmente si è disposto ad apprendere. Un rituale che si ripete da sempre, uguale e senza eccezioni. Sia in una scuola con aule spaziose e luminose (poche unità), sia in una stamberga adibita ad aula o all'aperto, magari, in un cortile di una sperduta canonica. Non tacendo, inoltre, che anche al tempo del coronavirus – paradossalmente comparso e diffusosi nell'era delle tecnologie avanzate, della velocità, del superamento delle distanze – esistono ancora moltissime famiglie senza computer, senza reti per connettersi, senza pratica per *navigare*. E gli studenti, come tutti gli studenti della storia del mondo, ritengono che le porte sbarrate di una scuola siano sinonimo di vacanza, di sospensione dello studio non solo in sede istituzionale ma anche a casa. Per cui, di fronte ad una già zoppicante e mai ben digerita proposta di insegnamento telematico, cade (e sempre cadrà) ogni motivazione, ogni curiosità, ogni attenzione ad apprendere attraverso una didattica a distanza, specialmente se offerta con la stessa modalità di quella tradizionale.

Il Covid-19, oltre agli innumerevoli lutti ed agli ingenti danni procurati all'economia del paese, è stato la causa principale della cancellazione di quasi due anni di scuola. Un'assenza – due anni di scuola! – pesante nella vita di ogni studente, irrecuperabile e preoccupante ai fini della finitezza di un intero percorso studi. Per cui, al di là di ogni

fastidiosa vanteria ministeriale, bisogna avere il coraggio di dire che c'è stato un grave blackout negli apprendimenti, che il ricorso alla didattica a distanza si è rivelato uno strumento con modesti risultati, che un rimedio a una situazione di emergenza non può trasformarsi – *sic et simpliciter* – in pratica da adottare come se si fosse stati e si continuasse a stare in regime di normalità.

Ed allora si giustifica la preoccupazione di una domanda: come (con quali modalità, con quali precauzioni, con quale monte ore) si torna nella scuola del post-covid? È una legittima richiesta rivolta ai responsabili del Ministero dell'Istruzione Pubblica, che – per come hanno effettivamente agito nei mesi della pandemia – hanno dimostrato di essere in grande confusione, politica e tecnica, mal prospettando ipotesi di soluzioni ad un problema complesso.

La questione, in verità, non è per niente semplice. E chi tenta di insistere, individuando solo espedienti (distanziamento, mascherine, orari diversificati per entrate ed uscite, ricorso a più o meno ore di Dad) per poter ritornare ad una “scuola normale”, dimostra incapacità di gestione e miopia di progettazione. La gestione di un evento eccezionale non può diventare prassi in una situazione atipica; in altre parole, il problema non è sostituire – a parte le attenzioni di carattere organizzativo – con una didattica d'emergenza una complessa istituzione quale è la scuola, che necessita di una radicale modifica (organizzazione interna, distribuzione dei tempi, didattica, valutazione).

Per cui il tempo “sospeso” a causa del coronavirus poteva/doveva servire ad immaginare una “nuova” scuola, riformata nella sua *mission*. Stando bene attenti, però, a non discutere unicamente di modelli di *governance* ma piuttosto di programmi, di epistemologia delle discipline, di innovazioni e sperimentazioni didattiche e valutative.

Dare un senso alle cose

Costruire il futuro è responsabilità di ogni uomo (che, come diceva Sartre, è *singolare e universale*) ma le

politiche educative, perché si possano ottenere risultati soddisfacenti, appartengono ai singoli Paesi. E l'Italia, in questo campo, è più in retroguardia che all'avanguardia; vive in una sorta di limbo, in una posizione di collasso generale, in cui la scuola occupa un posto basso nella scala dei valori sociali e culturali. Nel nostro paese un intelligente intervento educativo potrà giustificarsi ed essere remunerativo solo nella logica di un grande progetto. Un intervento sganciato dalle maglie di una quotidianità scolastica e dal vecchio modo di "prestare aiuto" all'utenza, caratterizzato per il perseguimento di una nuova etica civile, finalizzata al recupero delle identità, all'integrazione delle differenze e al superamento delle disuguaglianze. E in questo momento particolarmente amaro della vita socio-culturale italiana, però, l'idea di un grande progetto educativo collide con le politiche reali, che si muovono tutte in direzione ingannevole: a un imperativo categorico qual è, infatti, lo sviluppo dell'educazione, si contrappongono ancora e solo esigenze di profitto e giustificazioni di carattere specificamente economico. L'antropologo francese Marc Augé sostiene che *l'utopia dell'educazione* rappresenta l'unica speranza per riorientare la storia dell'uomo nella direzione dei fini. È chiaro, in questa ottica, che il luogo dell'utopia è la Terra, l'intero pianeta! Necessita, pertanto, un serio e costante impegno per un rinnovato comportamento del cittadino (sempre *singolare e universale*), che si basi su un altrettanto rinnovato concetto di partecipazione, di doveri, di responsabilità personale. In altre parole, è impensabile accettare ogni sistema come adattamento ad un potere e non come una modalità di vita da interpretare, modificare e, poi, governare per il benessere personale e collettivo. Sino a farlo diventare un sistema rigoroso nelle procedure, nelle aspettative e nei prodotti. E siccome i sistemi rigorosi inglobano anche il sistema-uomo, chi va a scuola deve avere una grande garanzia: quella di acquisire la fiducia di "essere capace". Essere capace di essere cittadino, essere capace di essere lavoratore, essere capace di essere un amministratore, essere capace di essere.

Un tale ragionamento presuppone, però, che nella

scuola si possa/debba attuare il superamento – non l’annullamento! – del *curricolo dei saperi* a tutto vantaggio del *curricolo delle logiche*. Un modo innovativo per dire che l’acquisizione delle strumentazioni di base è il presupposto – e non il traguardo a cui tendere – per realizzare compiti, come veri concentrati di sviluppi logici e sistemi rigorosi. E per educare al futuro servono innanzitutto buoni docenti. Ed essere docenti contemporanei è sapere insegnare a porsi delle domande, piuttosto che a dare delle risposte. Fare (e farsi) le domande è esercizio utile per chi insegna, per chi apprende, per chi governa, per chi sta solo a guardare. Giusto per poter capire, spiegare, interpretare – tutti insieme – i tanti perché nascosti, per esempio, dietro l’avvelenamento del pianeta, il degrado delle terre aride, la scomparsa dei ghiacciai, i danni causati da una pandemia o anche la distruzione dei preziosi manoscritti di Timbuctù. Cercando di evitare, così, che nel teatro della vita continui a ripetersi ciò che avveniva nel teatro greco: i figli predestinati a pagare le colpe dei padri!

Una scuola eretica è una scuola che “sceglie”

E, quindi, succede che, all’improvviso, un evento imprevedibile ti metta davanti a delle scelte inedite ma necessarie. La pandemia e le sue drammatiche conseguenze hanno provocato, infatti, un’accelerazione della storia, che richiede di essere letta ed interpretata, ribaltando schemi mentali ed organizzativi abitudinari e desueti. Così, chi era stato e si era abituato a lavorare nella scuola secondo una logica della “*a domanda, risponde*”, lo stesso, oggi, si deve inevitabilmente reinventare sul luogo di lavoro e ovunque egli si trovi. Lo esige una nuova realtà sociale e culturale, che affida all’insegnamento il compito di sostenere il pensiero, nonché di abilitare l’uomo a saper fare domande, per poter dare – a seconda dei bisogni – risposte contestualizzate e, volta per volta, rinnovate. La scuola, in questa diversa prospettiva, può “*esistere*” (*deve essere*) solo in una posizione di anticipazione rispetto al cambiamento. Essa, pertanto, ha l’obbligo di

abbandonare le tranquille stanze di un'istruzione programmata *a priori* e scegliere il rischio, in proprio, di sperimentare, sbagliare, innovare. In poche parole la sacralità di una scuola-monumento deve superare di slancio le visioni ed i tagli della politica del risparmio, costruendo – nel contempo – percorsi di insegnamento/apprendimento snelli, originali, atipici, tonificanti e produttivi. Per i docenti e per i discenti, gli uni e gli altri uniti e convinti nella scelta del *come*, del *cosa* e del *perché* si insegna e si apprende. E chi sceglie con consapevolezza e coscienza, anche in tempi di pandemia, è solitamente definito eretico. Laddove si tende a dare alla parola *eresia* (ed ai suoi derivati) il significato quasi di blasfemia, di protesta costruita, di pericolosa devianza, se non proprio di dissoluzione. E, invece, l'eresia è proprio sinonimo di scelta di chi sa pensare con la propria testa, di chi dissente (*chi sente diversamente*) dal potere delle certezze, di chi è con continuità tormentato dal dubbio. Anche se non è solo con la speranza che può cambiare la scuola. Sono troppi i guasti prodotti negli ultimi anni e la scuola non è altro che lo specchio di una società in decadenza, senza ideali, senza motivazioni, senza risorse e senza cultura. Ci sarà pure qualcuno che l'ha voluta ridurre così? «Spesso ci è venuto fatto di parlare del padrone che vi manovra. Di qualcuno che ha tagliato la scuola su misura vostra. Esiste? Sarà un gruppetto di uomini intorno a un tavolo con in mano le fila di tutto: banche, industrie, partiti, stampe, mode» (cit. Don Milani). Diabolico, forse, è stato accettare, sostenere e, talvolta, difendere le logiche e le giustificazioni di quel “gruppetto di uomini intorno a un tavolo” per contiguità partitica, per simpatia, per fede o solo per vigliaccheria! Per una scuola adeguata ai bisogni di *questi* tempi, è, però, d'obbligo passare attraverso un paio di processi innovativi quali la formazione permanente e la costruzione di nuovi assi formativi. Per sconfiggere, infatti, la pratica usuale di affidare l'acquisizione delle nuove conoscenze (il presente e il futuro) o il rafforzamento di quelle pregresse (il passato, la memoria) unicamente alla televisione – lo aveva scritto, già vent'anni fa, Lucio Magri, un altro

eretico, nel saggio *La Madre di tutte le riforme* – si deve costruire una nuova idea di scuola e della sua funzione, «rivolta alla effettiva promozione sociale e a fare di tutti realmente degli intellettuali». Laddove l'intellettualità non è sinonimo della traduzione di un requisito culturale elitario ma, semplicemente, la capacità di saper affrontare i problemi complessi con le armi fornite da una generale crescita culturale e professionale.

Siffatta nuova finalità educativa richiede, innanzitutto, che lo spazio dell'elaborazione dei "significati" non sia calato dall'alto, ma possa vivere di una sua indipendenza. Si deve invocare, in altre parole, l'esigenza di un'autonomia formativa, in grado di creare una cooperazione competitiva dei *saperi* con metodi e progetti culturali di ampio spessore, mediati da una didattica ibrida (laboratoriale, in presenza e da remoto, in classe e fuori, con operatività razionale e manuale, hardware e software) e non perennemente statica e ripetitiva. Visione intrigante e per niente utopistica della scuola, certamente opposta ad ogni tentativo di logica aziendale. Così, anche la stessa scuola di massa non sarà più considerata (né poteva esserlo, visto lo spessore culturale e politico dei suoi ideatori) come un incolpevole responsabile di tutti i mali e di tutti gli insuccessi sociali, culturali e politici contemporanei! Anzi, a meglio definire l'idea significativa e profondamente innovativa di alternative – non solo nella differenza tra scuola pubblica e scuola privata ma, soprattutto, tra scuola pubblica e scuola statale – l'asse portante di un'indispensabile riforma dell'istruzione deve garantire una scuola di massa dura, difficile, che non indulga più a perseverare negli aspetti ludici o ad esaltarsi unicamente per percorsi di creatività, di socializzazione o di scontata scolarizzazione. E, per fronteggiare i denigratori arroccati nelle cittadelle oltranziste – per fede o per appartenenza – del Dio, Patria e Famiglia o dell'ideologia dei Buoni Sentimenti o del Mercato del Consumismo, deve garantire un rinforzo a una visione gramsciana di una scuola che «deve far capire la – e abituare alla – fatica (perfino muscolare) del lavoro intellettuale».

Non per ultimo, infine, bisogna ripensare – fra i tanti altri – anche l'importante compito educativo svolto dalla famiglia. Perché non basta e non serve più solamente denunciare i sintomi di una crisi grave, visibile, irreversibile. Come non basta e non serve più assumere quella sorta di autocompiacimento della cultura della crisi, che riconosce e “giustifica” le mille emergenze della società. Altrimenti, nel caso della conclamata “emergenza educativa da covid”, si correrà il rischio di far calare pesantemente il sipario sugli allarmanti dati degli analisti e degli educatori, letti solo come notizie di stampa o assunti, nella coscienza collettiva, come uno ed ulteriore elemento dei tanti fallimenti dell'istruzione e, quindi, della società e dell'intero Paese.

Per domani meglio pensarci oggi

Fare scuola nel tempo post-covid richiede, coraggiosamente, che si metta mano allo stravolgimento di un'organizzazione scolastica ormai superata dalla storia. A partire dal funzionamento dell'unità classe, che, non costituendo più nei fatti un gruppo equitetogeneo, diventa – naturalmente – un gruppo in apprendimento, omogeneo solo per fasce d'età, con ingressi ed uscite, secondo i tempi fissati dai responsabili degli interventi didattici, resi necessari da bisogni individuali (curiosità conoscitive) e/o indotti (approfondimenti consigliati dai docenti). Il gruppo va affidato ad un docente/animatore, che introduce un tema utile a stimolare ciascun componente ad indagare (analizzare, ricercare, studiare) su un piccolo segmento di un sapere unitario, successivamente, reso fruibile agli altri partecipanti.

Anche il ruolo del docente richiede necessariamente una rivisitazione ai fini della sua utilità nel percorso insegnamento-apprendimento. In ogni ambiente di ricerca devono prevedersi due docenti (con funzioni non necessariamente intercambiabili e soprattutto non suppletive): un docente dell'area disciplinare di riferimento (scienze, storia, lingua etc.) ed un tutor responsabile (ed esperto) del cammino formativo. Una simile *governance* richiede, ovviamente, il

superamento della suddivisione oraria giornaliera delle lezioni a vantaggio, piuttosto, di un monte ore dedicato a un progetto didattico contestualizzato, verificato su doppi parametri (del singolo e del gruppo), valutato sulla crescita personale di ciascuno, impegnato a conseguire traguardi di conoscenza (personale) e di prodotto (di gruppo).

A questo punto, anche le modalità (e le tecniche) di valutazione vanno automaticamente riviste e rinnovate. Non si può, infatti, pensare di valutare – né con voto né con giudizio – alcun soggetto in apprendimento, se non è egli stesso protagonista del percorso di conoscenza, se non gode degli stessi quadri di riferimento (*formali*) dei suoi compagni di studio, se non dimostra di saper traslare in altri contesti (*non formali* ed *informali*) le competenze acquisite. Perché, in fin dei conti, come il docente ha scelto intenzionalmente di insegnare (a meno che la scelta non sia dipesa da un ripiego professionale o dalla ricerca di una seconda attività lavorativa) anche il discente può apprendere solo con intenzionalità (convincimento personale, familiare, per ambizione, per imitazione o per antagonismo), in assenza della quale ogni sforzo diventa inutile!

Nella scuola post-covid non c'è nemmeno spazio per i consueti libri di testo infarciti di innumerevoli apparati didattici. Il libro di testo (qualsiasi libro) continua, però, a rappresentare la sintesi ordinata di una conoscenza specifica; le sue pagine sono, così, utilizzabili globalmente, saltuariamente, dall'inizio alla fine o dalla fine all'inizio o, anche, per capitoli/paragrafi di interesse. E diventa soprattutto necessario e prezioso, in tal modo, lo spazio (l'area di conoscenze) costituito da *altri* libri, quelli che contengono spunti per l'estensione della mente, schemi riepilogativi, interpretazioni mai definitive, insinuazioni di dubbi e necessità di revisione di certezze acquisite (*Modello di vestito / che si allunga e si allarga / all'infinito. / Non perde bottoni, / non ragna sui calzoni, / esente da macchie e da strappi, / s'indossa all'asilo / e cresce un po' per anno / senza perdere il filo* [G. Rodari]).

Ciò che, forse, serve

C'è bisogno per l'immediato di un'idea – corposamente diversa – di scuola, in cui ci siano risorse finanziarie ed umane, operatori, donne ed uomini disponibili a dare veramente senso a un progetto. È una risorsa (specie se genera altre risorse), come ben si sa, è tale per l'intelligenza (*intelligere=comprendere*), per l'invenzione (*inventio=capacità di trovare*), per la creatività (*creare=porre in essere un'operosità dinamica, una forza costruttiva*) nell'insegnamento come nella vita sociale, non certo per delle aspettative definite, più che immaginate, in una sede in cui solitamente si confezionano gli opportunismi di parte politica. Oggi, in previsione di una scuola post-covid, si può tranquillamente scoprire, senza retrospensieri e inutili difese di indifendibili Fort Apache, la differenza esistente nell'evocazione del paesaggio mentale, delle mappe cognitive a cui rimanda la parola *apprendimento*: l'acquisizione di cognizioni è, infatti, il risultato dei processi di insegnamento o la costruzione stessa del processo nel corso del quale l'apprendimento stesso ha avuto luogo? Nel primo caso l'attenzione, come è ovvio, è proiettata al solo cambiamento degli allievi; nel secondo, invece, è proiettata al cambiamento – ciascuno per il proprio livello di responsabilità – delle parti in interazione e che rispondono ai sistemi sociali, istituzionali, familiari, all'allievo, all'insegnante, alla classe, alla scuola. Nella prima modalità è valido il pensiero *a priori*; nell'altro sistema, invece, hanno valenza le *occasioni per pensare*, quelle che inducono a *ripensare* continuamente il già pensato e stabilito. Chi insegna, perseguendo il primo percorso (che è, poi, la vecchia prassi del fare scuola) sa di riferirsi ad individui e a scopi (oltre che ai soliti mezzi messi a disposizione) con la categoria della *pensabilità=progetto pedagogico*. Chi insegna, invece, privilegiando la seconda modalità, sa di avere a che fare con storie e relazioni, con trame interattive, di cui egli stesso è parte importante, legate da complesse reti "inconsapevoli", secondo la categoria dell'*impensabilità=coacervo di idee consapevoli ed inconsapevoli*.



In fondo il malessere della scuola è da sempre palpabile e – se non si porrà un argine – le conseguenze, purtroppo, saranno sempre più nefaste. Nei quasi due anni di lontananza fisica dalle aule sono aumentati gli sconfitti della scuola; ad essi si sommano i perdenti dell'anno scolastico appena iniziato. Ed allora succede che la scuola, istituita per creare *agio* (vantaggio, opportunità), crea, invece, solo *disagio* (svantaggio, mancanza di opportunità). Crea disagio ai giovani, perché la percepiscono inutile, distante dai problemi reali, incapace di rispondere all'inconsapevole bisogno di conoscere il senso di quello che si insegna. Crea disagio ai docenti, che, schiacciati da un cumulo di responsabilità (molte delle quali posticce), non riescono a dare risposte ai tanti messaggi di (in)sofferenza dei giovani. Crea disagio alle famiglie: ad alcune perché vien meno alla funzione di parcheggio assistito dei minori; ad altre perché indecise nella scelta tra il primato della salute (importante è stare bene, tutto il resto è relativo!) e quello di un titolo di studio (un pezzo di carta, quale che sia, si troverà sempre!); ad altre ancora perché, vista la lampante incoerenza/incompetenza di chi siede nei luoghi di potere decisionale, sono seriamente preoccupate del futuro dei propri figli e di quello dell'intera società. Urgono, allora, domande da fare e farsi piuttosto che dare e darsi risposte scontate e, spesso, ripetitive, inconcludenti e confuse. E, contrariamente a un senso comune abitudinario e discriminante, i nuovi interrogativi, forse, se li devono porre maggiormente i giovani, perché, come qualcuno ha detto, essi sono più saggi dei vecchi, in quanto più vicini alla fine del mondo. Per cui le nuove domande, tenendo conto della scontata vecchiezza di un sistema scolastico e del suo apparato di trasmissione dei *saperi*, non possono prescindere dal generare nuove strade in cui si dimostri (sperimenti, razionalizzi e documenti) che in ogni apprendimento deve essere presente la fatica dell'imparare con regole formali e rigorose.

Il ricorso alla *dad*

La vituperata *dad* può rappresentare, intanto, solo un primo passo sulla via di una innovazione del fare

scuola e sul conseguente apprendimento di tutti i soggetti (pur in ruoli diversi) in campo. La *dad* –pratica emergenziale e non sostitutiva di quella in presenza (*repetita iuvant*) – non può continuare ad essere vissuta ed interpretata come una teoria di interventi slegati, scoordinati e impartiti con disposizioni differenziate da scuola a scuola (le ore di lezione sincrone, le ore di mezz'ora, le fotocopie di schede, gli esercizi dal manuale e via dicendo). La *dad* può/deve diventare occasione di un recupero della motivazione e della finalità di un progetto educativo, che insegni a studiare. Ciò impone che, nella drastica riduzione dei tempi per le ore dedicate agli insegnamenti-apprendimenti, vada perseguita una didattica giocata tutta sulla pulizia dei ragionamenti e sulla loro essenzialità. Il risultato finale non può che essere la costruzione di concreti laboratori didattici nei quali si supporteranno e potenzieranno metodi di studio, sviluppo di capacità di autonomia e di curiosità di sapere (*curiositas = attenzione, interesse, calore della conoscenza, voglia di esperienze*). Risultati che si potranno ottenere lavorando con argomenti-pretesto, in modo tale che i docenti si possano confermare veri facilitatori dell'apprendimento, senza più rischiare di ispirarsi a modelli passati di chi, magari, era fiero di saper sminuzzare ogni nozione. Proprio come quel maestro – nato dalla penna di Domenico Rea (*Ritratto di Maggio*) – il quale «sosteneva di saper spiegare col “cucchiaino” e non sopportava che, dopo, qualcuno, ed erano molti, non avesse capito [...] ed allora, per non correre il rischio di rimanere troppo indietro nello svolgimento del programma abbandonava gli “asini” al loro destino».

Due parole chiave: Innovazione e Formazione

Con simili premesse è responsabilità e compito della politica impegnarsi a trovare strade alternative, per evidenziare che alla *dad* non si arriva senza formazione del personale, senza copertura di una rete funzionante al cento per cento e, soprattutto, senza la consapevolezza che l'insegnamento in presenza (empatico, diretto, controllabile) non può essere

sostituito da uno a distanza (freddo, emergenziale, incontrollabile). La politica deve avere anche il coraggio (e l'intelligenza) di promuovere la rivisitazione dei programmi scolastici, costruiti con la necessaria attenzione "che i segmenti di *saperi* non possono costituire il *sapere*".

La politica deve avere inoltre la necessità e la capacità di tendere alla revisione – per esempio – delle superate abitudini di un insegnamento in funzione unicamente eurocentrica, aprendo lo studio della storia come della letteratura, delle scienze come dell'antropologia ad una ricostruzione della vicenda umana a 360 gradi. Tutte azioni necessariamente supportate da una grande e ovvia rivisitazione del concetto di formazione del personale, in quanto essa resta la condizione necessaria perché qualcosa nella scuola possa cambiare in chiave non gattopardesca. La formazione, infatti, è un requisito che non può passare solo attraverso la logica dei premi ai più bravi (con criteri di selezione rigidamente ispirati a una politica servile e clientelare) o di una progressione stipendiale, annunciata a ogni cambio di governo e di ministro e mai, però, veramente attuata. La formazione resta l'unica condizione utile per produrre qualità, per poter rendere la scuola competitiva (*cum petere* = *cercare insieme*) nella soluzione di problemi complessi. Solo così, forse, è possibile poter rispondere alle sfide totali della società ed a quelle micidiali del post-covid, cercando di educare ai grandi modelli, di superare i muri delle conflittualità pseudo etniche, dei circuiti poveri e delle arroganze localistiche. E, forse, sarà anche possibile non morire più di sud e di nord; come, forse, sarà auspicabile non morire ancora di scuola (di mal di scuola e di male che la scuola procura, specie se non la si frequenta). È come far scoccare un nuovo tempo: un tempo di speranza; un tempo certo di *diritti* e di *doveri*, con meno enunciazioni di principi e più volani di civiltà.

Valutare è operazione difficile

La valutazione scolastica – che si è, purtroppo, cementata in alcune ataviche quanto stucchevoli storture – deve avere alcuni criteri tipici di un sistema

complesso (diverso da *complicato* = *impossibile da effettuare*) proprio di un sistema, cioè, in cui molti contesti si intrecciano, si contaminano, si integrano e il valutatore, al fine di non banalizzare la stessa operazione valutativa (dettando un voto, facendo la media, misurando), ne deve tener conto. Perché l'atto valutativo – se non è un'azione meramente selettiva (differenziale) – ha sempre una valenza formativo-educativa (deve avere senso per la persona valutata [accettazione e superamento dei propri limiti, rappresentazione di sé], deve avere senso per la società [validazione della valutazione], deve costituire una continua revisione della relazione insegnamento/apprendimento [complicità, coevoluzione reciproca, strategia comunicativa]). Spesso, però, emerge una separatezza fra progettualità e valutazione e un capovolgimento dei loro rapporti interdipendenti (*non valuto ciò che ho insegnato, ma decido di insegnare ciò che penso qualcuno valuterà* [la scuola dell'ordine immediatamente superiore]). Emerge anche una eccessiva fiducia nella misurabilità oggettiva e nella comparabilità dei risultati dell'apprendimento, con comparazione sincroniche (e non diacroniche) fra soggetti di condizioni differenti (prerequisiti, ambienti socio-culturali di provenienza, occasioni extracurricolari). La ricerca della massima oggettività della valutazione è possibile solo in prove elementari (possesso mnemonico di nozioni o dimostrazioni meramente addestrative [*chi ha scritto I promessi sposi?; parlami dei Fenici; qual è il risultato di questa operazione...*]). In situazioni in cui si chiede al valutando di fare ricorso ad una interpretazione di un fatto, facendo appello all'apporto soggettivo (processi logici, capacità di analisi, sintesi, critica, relazione, invenzione, seriazione etc [*“Mi dai una tua interpretazione di don Abbondio? Perché i Fenici erano un popolo di colonizzatori? Quale possibile soluzione per questo problema?...”*]), si deve rinunciare alla ricerca della massima oggettività da parte del valutatore. Ciò non significa, ovviamente, cadere nell'arbitrarietà delle impressioni personali, ma, al contrario nell'esplicitazione e nella condivisione dei risultati (collegialità) ispirati a criteri aperti e sempre rinegoziabili.

La ricerca degli standard d'apprendimento – alla cui base deve esserci, comunque e sempre, un'idea condivisa di scuola, di progetto culturale ed educativo, di conoscenze e competenze che si intendono potenziare, e di cui, successivamente, si intende accertarne il possesso – , ricorrendo a strumenti docimologici, segnala una forte preferenza per modelli di apprendimento quantitativo più che qualitativo.

Il voto, come unica espressione della valutazione di un alunno, spesso, ha solo mostrato e mostra un giudizio di gradimento (individuale e non sempre collegialmente condiviso) di un valutatore, che si è preoccupato di mettere in risalto le differenze tra soggetti in apprendimento, premiando chi va bene e umiliando chi va male (scuola selettiva), trascurando le analisi dei processi logici.

Si continua a cadere, purtroppo, nell'*effetto Matteo* (parabola dei talenti [Vangelo secondo Matteo, 25, 14-30]) o della sopravvalutazione: *«Poiché a chiunque ha, sarà dato e sovrabbonderà, ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha»*. L'*effetto Matteo* richiama una gradualità nell'apprendimento, che non deve e non può corrispondere alla gradualità dei libri di testo ma a una di funzionamento dei processi mentali degli alunni. Una valutazione del processo d'apprendimento e delle condizioni in cui esso è avvenuto, deve tener conto, collegialmente, del possesso di un grappolo di abilità (sottese al progetto di insegnamento delle diverse materie [collegiale e interdisciplinare]), quasi uno zoccolo duro, sintetizzabili in: comprensione dei testi, ricchezza del lessico, capacità di argomentare, capacità di impostare un problema, produzione di testi di vario genere e tanto altro.

Non aver paura di sognare

«Sogno una scuola che abbia sempre un occhio sull'attualità, che sappia raccontare in modo critico le urgenze dell'oggi e del domani, con un programma meno lungo e più approfondito (il semplice fatto che gli studenti alla fine dell'anno dimentichino buona parte di quanto affrontato in

classe nei mesi precedenti credo debba far pensare), che sappia leggere lo studio del passato legandolo a ciò che accade nel presente, che faccia tenere agli studenti la testa non solo china sui libri ma più alzata verso esperienze concrete e possibilità di sbocchi lavorativi [...] Viviamo in tempi nebbiosi, navighiamo in acque burrascose. Di fronte alla tempesta che avanza – l'emergenza climatica, sociale, sanitaria, economica, umanitaria – c'è chi sta su uno yacht e chi vive con l'acqua alla gola su una zattera di legno a remi. La pandemia ha messo a nudo tutte le ipocrisie e disparità della nostra società: chi non riesce a vederlo semplicemente non sta guardando»¹. Non si può vivere senza sogni ed utopie. Non solo quando si è giovani; anche (e soprattutto) quando si è adulti. Perché maggiormente gli adulti non devono rinunciare ai sogni, non devono aver paura che i desideri fantastici possano fallire né che possano realizzarsi. Sognare, in fondo, è correre un rischio; e quando qualche sogno si realizza davvero, è quello il rischio più bello mai corso. Un rischio che ci farà smettere anche di ripetere, ossessivamente, che la colpa di tutti i guasti della società è di *quelli che c'erano prima di noi*. Ora, però, ci siamo noi. Nessuno può impedire che abbia inizio *un'altra storia!*

Ciro Raia

Preside in pensione, cultore di storia, autore di testi scolastici e di saggi storici editi da Mursia, Lacaita, Simone, Ferraro, Pironti, Dante&Descartes e Guida.

È presidente dell'I.R.E.S.CO.L. (Istituto Regionale per lo Studio della Storia dei Comuni e delle Comunità Locali); è componente il direttivo dell'Istituto Campano per la Storia della Resistenza "Vera Lombardi"; è componente il comitato scientifico della Fondazione "Nenni"; è responsabile scuola dell'Anpi-comitato provinciale di Napoli.

¹ G. Brizio, *Cara Prof; insegnateci i diritti della Terra*, in «Robinson-La Repubblica», 12 giugno 2021.