



educativo-didattica, la tenace resistenza di una silenziosa positività in atto in tanti soggetti, in tante classi e in tanti istituti) e le sue pochezze (a livello individuale e a livello sistemico). Si tratta di non perdere questa occasione, cercando di intercettare i fattori già presenti che, se sostenuti, possono far crescere il protagonismo e l'efficacia della scuola, evitando di sognare palingenesi irrealistiche, astratte e calate dall'alto, ma anche di far finta di niente, tornando alla "normalità" dopo la parentesi della pandemia, come se niente fosse: i problemi della scuola, colpevolmente trascurati in questi anni, sono di lunga data e sono ben noti agli osservatori e ai protagonisti del mondo dell'istruzione. Un confronto serio, a tutti i livelli, e un'azione complessiva, fatta di interventi che liberino energie ingabbiate anche attraverso investimenti mirati, non è più ulteriormente rinviabile.

**Il bisogno di cambiamento dei sistemi scolastici e dei metodi educativi sembra imporsi dopo l'esperienza di questi mesi.... Ma era già presente: quali i principali aspetti che indicavano l'esigenza di cambiamento?**

Il secolo scorso è iniziato nel segno dell'affermazione del valore dell'educazione, producendo un ampio impegno per la promozione dell'istruzione scolastica e realizzando una scolarizzazione diffusa. Si è chiuso, però, nel segno di una diffusa "fatica educativa": una crescente disaffezione giovanile verso le pratiche scolastiche, una crescente difficoltà del mondo adulto nell'aiutare i nati nel nuovo millennio a intraprendere il cammino conoscitivo proposto dalla scuola, oltre che nel capire come strutturarla.

Non è il caso di generalizzare, poiché esistono tante esperienze di apprendimento efficaci e gratificanti, né di mettere in discussione la conquista democratica rappresentata dalla diffusione dell'istruzione. Pur tuttavia, rispetto alle attese del passato, la realtà effettuale presenta un paradosso: nella cosiddetta "società della conoscenza" (caratterizzata da una disponibilità di sapere mai avuta prima) c'è spesso una diffusa povertà della vita scolastica e una profonda riduzione delle sue dimensioni di senso, con ricadute sui vissuti e sugli apprendimenti delle giovani generazioni. Evidenti problemi di molti allievi (dispersione conclamata e insuccesso, ma anche dispersione strisciante, disaffezione, meccanicità, acriticità, sottorendimento) e di molti docenti (atteggiamenti fatalistici e minimalistici, affannosa ricerca di stratagemmi per promuovere gratificazione e risultati).

In generale, *pare manifestare segnali di crisi irreversibile un modello di istruzione* che, nonostante le molte innovazioni particolari, risente ancora dell'impianto ottocentesco, di ispirazione prussiana e napoleonica: una scuola statalista e centralista, imperniata sulla funzione architettonica del programma (a parole scomparso) e sull'opera di un corpo di docenti spinti a lavorare come funzionari e *travet*, fondata sul binomio lezione/spiegazione-verifica-interrogazione, la rigidità delle classi, l'insegnante di una materia abituato a lavorare individualisticamente, la distinzione tra compiti in classe e a casa, l'anno scolastico uguale per tutti, l'esame di Stato, i giorni di scuola, gli orari settimanali, l'idea che le conoscenze scolastiche siano altro dalle competenze personali, esperienziali e sociali e via dicendo. Un modello che non tiene più rispetto al mutato quadro antropologico, sociologico, comunicativo, tecnologico.

**Sul versante dell'istituzione scolastica: quali assetti, quali modelli di scuola (o addirittura di non-scuola) sembrano più adatti per le sfide di oggi?**

Il dibattito sul futuro della scuola nel resto del mondo (molto più che nel nostro paese) è estremamente acceso e aperto in modo fino a poco tempo fa impensabile per chi è abituato a considerarla come una realtà "ovvia" ed "eterna": non manca, invece, chi inizia a considerarla conclusa la sua fase propulsiva, proiettandosi ad immaginare altre forme per rispondere al bisogno di conoscenza e di crescita, considerate più consone all'epoca della modernità liquida e del mondo globale.

Che ne sarà della scuola? Vi è chi pensa ad aggiustamenti parziali, a un *maquillage* che va nel senso di un'accentuazione della *iperscolarizzazione* (ossia di un ulteriore ampliamento dell'offerta della scuola, pensata come istituzione che si occupa in maniera totalizzante delle giovani generazioni, "centro civico" aperto di giorno e di notte, d'inverno e d'estate, anche per risolvere i problemi pratici di famiglie in cui chi lavora deve "sistemare" i figli da qualche parte).

Non mancano, tuttavia, ipotesi di varia natura che vanno nel senso della *descolarizzazione*. Alcune ripropongono in modo nuovo la critica formulata da Ivan Illich nel clima del post '68 allo scuoacentrismo moderno (accusato di "sequestrare" e irreggimentare i giovani) nel suo *Descolarizzare la società*, e si orientano verso l'*homeschooling* e l'*unschooling* (scuola in casa, predisposta dai genitori o più libertaria), alla ricerca di forme diverse di apprendimento, di crescita e di convivialità. Altre (forti della attrattiva esercitata da modalità di apprendimento *soft* più in sintonia con quelle esperite dai giovani rispetto a quelle *hard* della scuola) immaginano una massiccia digitalizzazione dell'istruzione o una sostituzione della scuola con forme radicali di *e-learning* (posizione riemersa in questi mesi nel dibattito pubblico).

### Lei cosa ne pensa?

Personalmente, come altri, ritengo che la sua scuola non abbia esaurito la sua funzione conoscitiva e formativa, ma che non sia differibile un'opera di intelligente *neoscolarizzazione*, che permetta un riposizionamento dell'istituzione scolastica e delle sue prevalenti modalità di apprendimento nel contesto culturale post-moderno e ipertecnologico. Occorre superare la forza d'inerzia di vecchie abitudini, riprendere il gusto di un rischio educativo e di una creatività didattica per dare risposta a esigenze permanenti della persona umana all'interno di scenari che pongono nuove sfide.

Si tratta certamente di riprendere il percorso di una valorizzazione dell'autonomia scolastica e della libertà educativa, rimaste a metà del guado: degli insegnanti, delle scuole, delle reti di scuole. Si tratta di creare alleanze, e non contrapposizioni, tra tutti i soggetti coinvolti a vario titolo nell'opera della scuola (dirigenti e collaboratori, docenti, studenti, famiglie, realtà educative e *stakeholders* della comunità locale), pensandola come *hub educativo* del territorio.

Si tratta di andare nella direzione della personalizzazione dei percorsi formativi, di una alternanza scuola-lavoro non improvvisata, del tutorato, dell'azione per piccoli gruppi cooperativi (di livello, di compito, di progetto, elettivi) in presenza e a distanza. Si tratta di pensare le scuole come comunità di apprendimento, dove la dinamica dell'innovazione si realizza per comunicazione osmotica di esperienze significative dal basso piuttosto che per riforme verticistiche dall'alto (e ha il suo vero motore nella consapevolezza del valore del compito formativo e nella intensità del desiderio di realizzarlo da parte dei soggetti educanti).

Si tratta di valorizzare la ricchezza dei *teaching methods* che l'evoluzione didattica ci offre, usandoli secondo intenzionalità pedagogica per far emergere nei giovani la loro apertura conoscitiva e il loro volto personale ed evitando che la quotidianità scolastica risulti dall'affastellamento caotico ed effimero di una molteplicità di stimoli incoerenti scambiata per innovazione. Si tratta di pensare un nuovo rapporto tra tradizione e innovazione, tra codice orale, scritto e visivo-sonoro-motorio, provando a costruire senza paura una scuola dal cuore educativo antico e dalla forma apprenditiva ipermoderna.

Si tratta, soprattutto, di andare nel senso di una *essenzializzazione* (come detto in precedenza e come suggerito dalla esperienza vissuta nella pandemia) più che della superfetazione incoerente e disorganica di esperienze formative e materiali informativi (c'è troppa scuola nella vita dei nostri ragazzi, ma spesso noiosa e infeconda).

È "essenziale" ciò che concerne l'essenza di una cosa, ciò che essa non può non essere; la derivazione del termine da "essere" sgombera il campo da un'idea minimalista o pauperistica di essenzialità: se c'è l'essenzialità, c'è ciò per cui una cosa sussiste, il senso che le dà forma, ciò che deve compiersi perché essa sia pienamente se stessa. L'essenziale è dunque il massimo, non il minimo. Il primo degli "essenziali" della scuola è costituito dalla *relazione educativa*: il rapporto tra insegnanti e allievi, tra il bisogno di conoscere dei più giovani e il gesto di chi se ne prende cura. Il secondo è costituito dalla *ricerca del senso del reale*, alla quale tutte le discipline contribuiscono (dal loro specifico angolo visuale e con il rigore delle loro *technicalities*) quali prospettive sul mondo, finestre spalancate sulla ricchezza polimorfa dell'essere. Il terzo è costituito dalla *motivazione alla conoscenza*, vera forza traente dell'avventura dell'educazione scolastica.

**Sul versante insegnamento/apprendimento: nel migliore dei casi sembra prevalere una preoccupazione tecno-efficientista, che punta al raggiungimento di alcuni standard prestabiliti (con risultati peraltro deludenti), esaltando gli aspetti metodologici e procedurali e minimizzando gli aspetti contenutistici e valoriali. Cosa ne pensa, tenendo conto dell'evidenza credo innegabile che tale impostazione non incide sulla motivazione degli studenti (di ogni ordine e grado), ma al contrario ha molta responsabilità del drammatico livello di abbandono scolastico che già conoscevamo?**

La demotivazione di molti studenti (ma anche di molti docenti, gravemente esposti al rischio di *burnout*) è certamente la principale cartina di tornasole di quanto affermato in precedenza; per usare la terminologia dell'epistemologo Thomas Kuhn, siamo davanti ai segni evidenti dello *sfocamento* di un paradigma: il modello non tiene più. La motivazione è fattore educabile e non innato, talché ogni allievo può essere aiutato, in modo ragionevole, affettivamente traente ed esperienzialmente significativo, a rispondere alla domanda: perché apprendere? La motivazione a scuola si pone a questo livello, e costituisce un crocevia degli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali dell'apprendimento.

Essa, infatti, riguarda le ragioni e i percorsi, il fascino e la compagnia che proponiamo alle giovani generazioni nell'invitarle a impegnare la propria energia nel compito conoscitivo, come possibilità di soddisfazione della "curiosità epistemica" (Daniel Berlyne), occasione di scoperta della realtà e di potenziamento dell'esperienza (John Dewey), luogo di costruzione della competenza, dell'autonomia, del protagonismo personale, dell'autoefficacia (Susan Harter, Albert Bandura). Anche nel caso della motivazione, la scuola spesso si rifugia nelle sue varianti estrinseche (facendo ricorso al senso del dovere, alla "utilità" dei saperi o a forme più o meno raffinate di pressione sociale); essa è, invece, chiamata a *scommettere sulla dimensione intrinseca della motivazione*, a fare direttamente appello alla soggettività degli studenti e all'attrattiva possibile dell'imparare, perché la dinamica fondamentale dell'esperienza umana consiste nel seguire la traccia del contraccollo che inevitabilmente la ricchezza della realtà suscita, innescando l'energia conoscitiva e affettiva e rendendo ragionevole l'impegnativo lavoro dell'apprendimento significativo e critico.

**L'esperienza della Didattica a Distanza di questi mesi cosa può dire in proposito?**

Credo che durante la pandemia la Didattica a Distanza (messa in atto in pochi giorni, dopo anni di dibattiti e sforzi per realizzarla, attraverso il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, investimenti strumentali e massicce proposte di formazione in servizio) sia stata *la provvidenziale scialuppa* che ha permesso di salvare il prezioso bene comune della relazione educativo-didattica, di non interrompere questo decisivo flusso comunicativo (dunque, a mio avviso, uno strumento fondamentale per il risveglio della scuola del quale parlavo in precedenza, più che la sua ragione profonda). Credo che uscendo dall'emergenza abbiamo bisogno di "raggiungere" le nostre tecnologie (che sono corse avanti sopravanzando la nostra capacità culturale di comprenderle come intelligenza artificiale umana) e di far pace con esse: in occasione della pandemia (oltre ad accorgersi dei loro limiti) i protagonisti della scuola hanno sperimentato che possono non averne paura e hanno scoperto le loro grandi potenzialità apprenditive.

**Educazione e discipline: ci sono un generale applattimento nelle proposte didattiche e una scarsa sensibilità a cogliere e a trasmettere il valore culturale e formativo proprio della specificità delle singole discipline. Cosa ne pensa?**

Negli ultimi anni abbiamo spesso sentito mettere in alternativa saperi disciplinari e abilità trasversali, istruzione e formazione, scuola della conoscenza e scuola della competenza. Trovo sia un'impostazione fuorviante, possibile solo a patto di ridurre dimensioni importanti (che dobbiamo imparare a tenere insieme) alle loro rispettive degenerazioni: il nozionismo è la degenerazione della conoscenza disciplinare, del suo valore culturale, del suo fascino, del suo rigore, della sua ricchezza formativa; il metodologismo è la degenerazione dell'attenzione allo sviluppo delle competenze, a una scuola legata all'esperienza e alla vita, alle *cognitive and non cognitive skills*. Penso sia giunto il tempo di superare la frusta contrapposizione tra nozionismo-disciplinarismo (accusato di essere arido e poco "moderno") e metodologismo-

pedagogismo (accusato di essere vuoto e improduttivo), guadagnando una posizione equilibrata e comprensiva. La conoscenza conta ed è il tratto distintivo di quella particolare forma educativa che chiamiamo scuola: ma essa si realizza pienamente all'interno di un'esperienza di apprendimento relazionale, significativa, motivante, che contribuisce a costruire il nesso io-tu-noi-realtà-cultura. La conoscenza scolastica vive quando accade (e "sopravvive" quando non accade) questa complessa alchimia, che ha tuttavia una sua sorgiva semplicità e, si direbbe, una sua familiare naturalezza. Essa permette di comporre alcune potenziali antinomie precedentemente segnalate, evitando derive assolutizzanti e valorizzando sensibilità diverse.

Abbiamo bisogno, infatti, di pensare in modo non ingenuo o polemico il rapporto, che nell'apprendimento scolastico si realizza, tra processi e contenuti, soggettività e oggettività, cambiamento e permanenza, esperienza e conoscenza, attività e ricettività, mediazione digitale e mediazione corporea, tecniche e significati, evenemenzialità e sistematicità, autonomia e relazione.

### **Educazione e acquisizione di conoscenze: a fronte delle proposte facilmente reperibili offerte da molteplici agenzie, quale secondo lei è oggi il compito specifico della scuola nel percorso di formazione di un giovane?**

La scuola non è più, come cinquanta o cento anni fa, il sacrario del sapere e l'insegnante non ne è più il sacerdote e l'esclusivo detentore: oggi, nella cosiddetta società della conoscenza, il sapere è nelle reti, è dappertutto. Ma allora, per ritornare alle domande già poste in precedenza, serve ancora la scuola? Quale può essere il suo *proprium* nella galassia delle fonti di informazione?

Innanzitutto direi così: *da soli ci si informa, insieme si conosce*. Per questo tanti ragazzi, davanti ad alcuni docenti che hanno pensato in questi mesi di risolvere la comunicazione didattica inondandoli di video e riducendo la scuola a una sorta di infinita tv culturale, hanno avvertito dopo un po' un senso di saturazione e la nostalgia del lavoro didattico come impresa condivisa e collaborativa, come dialogo tra persone in cui accade (a volte) l'esperienza dell'accesso personale all'esperienza culturale.

La scuola, quando fa sul serio, non mira, infatti, a un apprendimento qualsiasi. David P. Ausubel, indagando le dimensioni cognitive dell'apprendimento, ha individuato anzitutto l'*acquisitività*, che riguarda i modi dell'assimilazione, per cui possiamo distinguere tra apprendimento per scoperta, per ricezione o per "scoperta guidata". La seconda è la *significatività*, che concerne i modi dell'incorporazione del nuovo al già posseduto e della rielaborazione: se il soggetto acquisisce e aggrega le nuove informazioni inserendole nel suo patrimonio di concetti, principi e teorie, l'apprendimento è significativo, diversamente è meccanico. Ma possiamo andare oltre e individuare una ulteriore dimensione dell'apprendimento, che riguarda la *criticità*, ovvero (secondo Rosario Mazzeo) la disponibilità a mettere in atto continui paragoni tra informazioni acquisite e vissuto personale, tra nozioni e senso del proprio rapportarsi con il mondo, tra ciò che si apprende e ciò che si vive, tra il particolare e l'orizzonte totale. Senza criticità nel processo non c'è "volume" nel prodotto dell'apprendimento, perché questo resta privo della dimensione della profondità.

Il passaggio dall'apprendimento acquisitivo a quello significativo permette di accedere alla comprensione profonda e alla rielaborazione personale, al conoscere propriamente umano (e non animale o macchinale), caratterizzato da significatività logica e affettivo-esistenziale: ma la piena maturazione dell'apprendimento è nella dimensione critica, come esercizio della facoltà di giudicare e come apertura alla totalità. Ciò corrisponde a una dimensione antropologica costitutiva, poiché, come mostra Jan Patocka, ciò che rende umana la vita e dà respiro al particolare (anche dal punto di vista conoscitivo) è un rapporto esplicito con la totalità del mondo, il vivere nella prospettiva della totalità, l'interesse fondamentale non per le cose ma per il loro orizzonte.

Favorire questo tipo di apprendimento è un compito delicato e prezioso, decisivo per la generazione di nuova umanità capace di fare storia, riguardo al quale credo che la scuola abbia ancora molto da dare.

Marcello Tempesta,  
(Professore di Pedagogia generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Salento, Lecce).

















