

## RISCOPERTA DEGLI ESSENZIALI E INNOVAZIONE DIDATTICA. L'ESPERIENZA DELLA PANDEMIA E IL FUTURO DELLA SCUOLA

MARCELLO TEMPESTA  
Università del Salento  
marcello.tempesta@unisalento.it

### **Abstract**

*The terrible pandemic started in 2019 offered an unexpected and paradoxical opportunity to become aware of the purpose of school and to wonder about its future. Despite many difficulties, it was an opportunity to awaken the school life, to bring out its essential dimensions again and to implement numerous attempts of didactic creativity. This experience suggests some indications about the future of school, in an era that marks the irreversible decline of the nineteenth-century model of centralized education. There is the perception that it is necessary to go beyond school in order to achieve (in different forms) a radical deschooling; others believe that the prospective is indeed a further expansion of the school option, going in the direction of hyperschooling. Instead, we should think in a balanced way about the relationship between the permanent task of the school and school innovation, in order to generate an intelligent new scolarization.*

**Keyword:** Pandemic; school essentials; methodology innovation; new scolarization.

### **Sunto**

*La terribile pandemia iniziata nel 2019 ha offerto una imprevista e paradossale opportunità per accorgersi del senso della scuola e per interrogarsi sul suo futuro. In mezzo a tante difficoltà, è stata l'occasione per un risveglio della vita scolastica, per far emergere nuovamente le sue dimensioni essenziali e per porre in atto numerosi tentativi di creatività didattica. Tale esperienza ci suggerisce alcune indicazioni sul destino della scuola, in un'epoca che segna il declino irreversibile di un modello di istruzione centralistico di stampo ottocentesco. Vi è chi pensa sia necessario superare la scuola, per realizzare (in forme diverse) una decisa descolarizzazione; chi invece pensa ad un ulteriore ampliamento dell'offerta scolastica, andando nel senso della iperscolarizzazione. Abbiamo bisogno, invece, di pensare in maniera equilibrata il rapporto tra il permanente compito della scuola e l'innovazione scolastica, per generare una intelligente neoscolarizzazione.*

**Parole chiave:** Pandemia; essenziali della scuola; innovazione didattica; neoscolarizzazione.

## *Introduzione*

La terribile e inedita pandemia che ha sconvolto le nostre vite a partire dall'inizio del 2020 ha offerto una imprevedibile e paradossale opportunità per riaccorgersi del senso della esperienza scolastica nella vita sociale e per interrogarsi sul destino e sulla forma dei sistemi di istruzione nel prossimo futuro. Focalizzando l'attenzione sul nostro paese, questa circostanza, che poteva definitivamente travolgere un mondo considerato in grave difficoltà come quello dell'istruzione, è stata invece l'occasione (pur in una situazione macchia di leopardo) per un complessivo *risveglio della vita scolastica*, che ha stupito molti e che ha permesso di sorprendere in modo non meramente contingente l'accadere delle sue dinamiche sorgive e generative. Quando alla scuola è stato apparentemente tolto tutto (le sue dotazioni strutturali e strumentali, la sua *routine* e le sue abituali dinamiche, l'insieme articolato delle attività che arricchiscono la sua offerta formativa ma a volte la appesantiscono rendendola una sorta di "supermarket della formazione"), essa si è come aggrappata ai suoi "essenziali", sentendo minacciato un valore tante volte non percepito o dato per scontato: *l'educare istruendo* (lo specifico della scuola), ossia una relazione interpersonale che aiuta le persone a crescere introducendole alla realtà attraverso una comunicazione viva del patrimonio culturale. I (tanti) problemi della scuola sono magicamente scomparsi grazie a questa insospettata risposta, segno di vitalità umana e culturale? Assolutamente no, poiché il faro puntato su un mondo generalmente marginale nella comunicazione pubblica ha evidenziato e amplificato le sue grandezze (una fertile creatività 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, ed un'azione complessiva, fatta di interventi che liberino energie ingabbiate anche attraverso investimenti mirati, non è più ulteriormente rinviabile.

### *1. Il dibattito sul destino e il valore della scuola*

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 (Galimberti, 2007).

Non è il caso di generalizzare, poiché esistono tante esperienze di apprendimento efficace e gratificante, 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 ed 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.

Il dibattito sul futuro della scuola è 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 considerare 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 (Castoldi-Chiosso, 2017).

Che ne sarà della scuola? Vi è chi pensa ad aggiustamenti parziali, ad un *maquillage* che va nel senso di una 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 I. Illich nel clima del post '68 allo scuolacentrismo moderno (accusato di "sequestrare" e irregimentare i giovani) nel suo *Descolarizzare la società* (Illich, 2010), 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 durante la pandemia nel dibattito pubblico).

## 2. La neoscolarizzazione, tra nuovi scenari ed esigenze permanenti

A nostro giudizio, la scuola non ha esaurito la sua funzione conoscitiva e formativa, ma che non è differibile una opera di intelligente *neoscolarizzazione*, che permetta un riposizionamento dell'istituzione scolastica e delle sue prevalenti modalità di apprendimento nel contesto culturale postmoderno e ipertecnologico (Rivoltella, 2018). 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 (Nicoli, 2016).

Si tratta certamente di riprendere il percorso di una valorizzazione dell'autonomia scolastica e della libertà educativa, rimaste a metà del guado: autonomia e libertà 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 (ed ha il suo vero motore, come sperimentato durante la pandemia, 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 più nel senso di una *essenzializzazione* (come detto in precedenza e come suggerito dalla esperienza vissuta nella pandemia) 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 infecunda).

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 (Guardini, 1987). 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 (Reboul, 1995). Il terzo è costituito dalla *motivazione alla conoscenza*, vera forza traente dell'avventura dell'educazione scolastica (Tempesta, 2018).

### *3. Per un'equilibrata innovazione didattica*

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) è 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 nostro avviso, uno strumento fondamentale per il risveglio della scuola del qual parlavamo in precedenza, più che la sua ragione profonda). 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, ma ora si tratta di pensare in maniera non estemporanea il loro utilizzo scolastico secondo intenzionalità pedagogica e senza ingenui "nuovismi".

Negli ultimi anni abbiamo spesso sentito mettere in alternativa saperi disciplinari e abilità trasversali, istruzione e formazione, scuola della conoscenza e scuola della competenza. Troviamo 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, ad una scuola legata all'esperienza e alla vita, alle *cognitive and non cognitive skills*. Pensiamo 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.

## Conclusione

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, *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, ad un apprendimento qualsiasi (Ausubel, 1991). Tra le dimensioni cognitive dell'apprendimento, la prima è certamente 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* (Mazzeo, 2005), ovvero 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 (Piccinno, 2019), 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 ad una dimensione antropologica costitutiva, poiché 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 (Patocka, 2008).

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 crediamo che la scuola abbia ancora molto da dare.

## Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1991). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M., Chiosso, G. (Eds.) (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Mazzeo, R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*. Trento: Erickson.
- Nicoli, D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.
- Patocka, J. (2008). *Saggi eretici sulla filosofia della storia*. Torino: Einaudi.
- Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Pisa: ETS.
- Reboul, O. (1995). *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Morcelliana - Scholé.
- Tempesta, M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: La Scuola.

