

Dirigenti Scuola

40 (2021)

*Le scuole tra gestione
dell'emergenza e desiderio di
ripensamento.
Paradigmi, casi ed esperienze.*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore****Coordinatori****Emanuele Contu**, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.**Dirigenti scolastici**

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Làvoro**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, ICS “Via dei salici”, Legnano (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggiù (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Gallupi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucchi**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Direttore**Tommaso Agasisti**, Politecnico di Milano**Vicedirettore****Francesco Magni**, Università di Bergamo**Comitato scientifico**

Laura Sara Agrati, Università di Bergamo – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Melania Bortolotto**, Università di Padova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D’Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Walędzia**, University of Białystok (Poland) – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletto, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Arianna Taravella, Giulia Ghitti, Lisa Barni

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati tre.

anno XL

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

ISSN: 2280-8744

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentscuola.studium@gmail.com<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2021

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, *Già e non ancora. La scuola che c'è e quella che potrebbe esserci*, p. 6

STUDI E RICERCHE

Giuseppina D'Addelfio, Martina Albanese, *Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19*, p. 11

Angela Arsenà, *I patto educativo nelle dinamiche della DAD: un'opportunità per la responsabilità genitoriale?*, p. 32

Chiara Bellotti, Giorgio Adriano, *Gestione dell'emergenza e nuovi modi di vivere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, p. 50

Luigi Giovanni Sermenato, *Sconnessi o "Scomparsi"? Studenti fragili e didattica digitale integrata*, p. 57

Claudio Pignalberi, *Scuola e Territorio come palestra di cittadinanza: verso nuove traiettorie di educazione attiva e responsabile per gli adulti del futuro*, p. 72

Andrea Fedeli, *Didattica a distanza e responsabilità civile*, p. 88

Letizia Ferri, *Riscoprire il valore della letteratura durante la pandemia di Covid-19*, p. 108

Lara Statham, *Lessons from the pandemic: Experiential observations and pedagogical proposals from an English language tutor at high schools in Italy*, p. 124

ESPERIENZE, CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Andrea Porcarelli e Micol Sardella, ***Un'educazione "secondo natura" in tempo di COVID: buone prassi di resilienza presso l'istituto paritario "Farlottine" di Bologna***, p. 136

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini, ***Costruire comunità durante l'emergenza da COVID-19: le esperienze di Service Learning del Movimento delle Avanguardie educative***, p. 157

Maria Amodeo, Ilaria Castelli, ***Rischio emotivo e scuola protettiva nell'esperienza pandemica: osservazioni e riflessioni per la professione insegnante***, p. 174

Daniela Grazioli, ***I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative***, p. 185

Annalisa Bellino, ***Contagi di scuola. Ripensare il sistema di istruzione nella prospettiva del dialogo interistituzionale***, p. 210

Monica Marelli, Lorenzo Castelli, ***Ripensare la scuola: gli strumenti tecnologici al tempo della Didattica Digitale Integrata***, p. 225

NOTE E COMMENTI

Paolo Fasce, ***Metodi per selezionare nei concorsi: alcune proposte***, p. 248

Benedetta Toni, ***Teorie sulla Leadership nel ventunesimo secolo e nuovi paradigmi educativi***, p. 261

RECENSIONI

L. Berlinguer, A.M. Allega, F. Rocca, ***Il modello formativo dell'autonomia didattica. Fondamenti epistemologici della didattica e dell'istruzione. I. Il modello formativo; II. I percorsi formativi; III. Il modello formativo dell'integrazione disciplinare***, Anicia, Roma 2020. (Franco Cambi), p. 270

David T. Hansen, ***Reimagining the call to teach: A Witness to Teachers and Teaching***, Teachers College Press, New York 2021. (Virginia Capriotti), p. 273

Andrea Porcarelli, ***Istituzioni di Pedagogia sociale e dei servizi alla persona***, Edizioni Studium, Roma 2021. (Virginia Capriotti), p. 278

Pasi Sahlberg, ***Lezioni finlandesi. Una nuova proposta per la scuola per tutti***, Armando Editore, 2020. (Alberto Esposito), p. 282

ESPERIENZE, CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI CRITICHE, PROPOSTE

Andrea Porcarelli e Micol Sardella*

Un'educazione "secondo natura" in tempo di COVID: buone prassi di resilienza presso l'istituto paritario "Farlottine" di Bologna

Parole chiave: Consapevolezze pedagogiche, strategie didattiche, educazione secondo natura, personalismo pedagogico, buone prassi.

Tra i compiti della riflessione pedagogica vi è quello di supportare l'analisi riflessiva delle strategie messe in atto dalle istituzioni scolastiche durante l'emergenza, per consolidare e portare a sistema ciò che ha dato buoni riscontri. In questo saggio prendiamo in esame alcune soluzioni educative e didattiche elaborate presso un istituto scolastico paritario bolognese, sottolineando in particolare le matrici ideali di un'educazione "secondo natura" in ottica personalista. Tra le pratiche prese in esame ci si è concentrati in particolare su quella dello *snack motorio*, che unisce motivazioni legate alle disposizioni sanitarie imposte dall'emergenza COVID ad obiettivi educativi come il contatto con la natura, la valorizzazione della corporeità, la responsabilizzazione degli allievi, la promozione di una proficua convivenza civile. L'analisi è supportata dall'esplorazione – con gli strumenti della ricerca empirica – delle consapevolezze delle insegnanti e della percezione che i genitori hanno avuto delle pratiche messe in atto.

Keywords: *Pedagogical awareness, didactic strategies, education according to nature, pedagogical personalism, good practices.*

Among the tasks of the pedagogical reflection, there is to support the reflective analysis of the strategies implemented by educational institutions during the latest pandemic emergency, aiming to consolidate and integrate into the core system what proved to give a good instructive response. In this essay we will examine some educational and didactic solutions developed by a Bolognese educational institute, mostly emphasizing the ideal of an education "according to nature" with regards to the personalist perspective. Among the practices examined, we paid particular attention to the "snack motorio", which manages to connect the constraints related to health provisions imposed by the COVID emergency with educational objectives such as the contact with nature, the enhancement of corporeity, the empowerment of students and the promotion of a profitable civil coexistence. The analysis focuses on the exploration -thanks to the tools of empirical research- of the awareness and perceptions that, respectively, teachers and parents have had regarding the practices enacted.

* Andrea Porcarelli è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova, Micol Sardella, laureata all'Università di Padova, è educatrice presso l'Istituto "Farlottine" di Bologna. L'introduzione, i primi due paragrafi ed il paragrafo conclusivo sono da attribuire ad Andrea Porcarelli, mentre i cinque paragrafi centrali sono da attribuire a Micol Sardella.

Introduzione

L'evento epocale e drammatico della pandemia da COVID 19 sta segnando le vite delle persone e delle organizzazioni, con modalità che in molti hanno paragonato ad una violenta tempesta. In realtà anche tale metafora mostra i suoi limiti, perché le tempeste – in genere – hanno un inizio e una fine evidenti, mentre questa pandemia è iniziata quasi in sordina, lasciando spazio a molti personaggi pubblici di “esporsi” con clamorose sottovalutazioni, ma soprattutto non è ancora chiaro come e quando potremo davvero ritenere di essercela lasciata alle spalle. È invece probabile che sia necessario attrezzarsi per convivere ancora con una pandemia, che pure potrà assumere forme diverse (verosimilmente meno drammatiche), per cui è importante riflettere sulle soluzioni trovate nel pieno dell'emergenza, e verificare se possano trasformarsi in buone pratiche, sia per le ultime fasi dell'emergenza pandemica, sia per cogliere l'occasione per rinnovare le strategie educative e didattiche anche in vista di una ritrovata “normalità”.

Ripensare la scuola in tempo di pandemia

L'emergenza pandemica ha coinvolto il mondo della scuola con modalità che non hanno brillato per chiarezza, così come è risultata confusa la comunicazione pubblica in generale, se pensiamo che nella seconda metà del mese di febbraio 2020 si diffondeva la convinzione che vi fossero solo alcune piccole zone in cui fosse necessaria una certa attenzione (il lodigiano, Vo' euganeo) e per cui mettere in atto misure di tipo restrittivo¹, mentre per il resto dell'Italia la parola d'ordine era che tutto andasse bene e non fossero necessarie misure particolari. All'inizio di marzo² l'attività didattica viene sospesa in alcune regioni più colpite e pochi giorni dopo³ tutta l'Italia si ritrova in “zona rossa” e si decreta la sospensione delle attività didattiche per un periodo inizialmente limitatissimo (dal 9 al 15 marzo), dando in tal modo un segnale neppure troppo implicito che tale situazione dovesse intendersi come temporanea e transitoria e che le varie attività (tra cui le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e

¹ Tali misure vengono dettagliatamente descritte nel Decreto-legge n. 6 del 23 febbraio 2020.

² Con il DPCM del 4 marzo 2020.

³ Con il DPCM del 8 marzo 2020, si rafforzano le disposizioni già assunte il 4 marzo per i territori più colpiti dal COVID, ma solo un giorno dopo viene emanato il DPCM del 8 marzo 2020, che le estende a tutto il territorio nazionale.

grado) sarebbero presto riprese. Questo clima e questo tipo di comunicazioni hanno certamente disorientato le scuole e gli insegnanti che si sono trovati pressati tra uno stillicidio di comunicazioni provenienti “dal centro” e la totale mancanza di supporto tecnico-operativo per affrontare le sfide che si profilavano.

Le comunicazioni governative si sono tradotte in un profluvio di DPCM, pubblicamente comunicati in modo irrituale (tramite conferenza stampa del Presidente del Consiglio dei ministri), con modalità che ricordavano il genere letterario dello Statuto Albertino (“noi concediamo ...”) e che piovevano sul capo degli italiani la domenica per il lunedì, con un senso di ineluttabilità che tendeva a generare atteggiamenti fatalisti. Il supporto che si poteva trovare nell’area dedicata all’emergenza sul sito del Ministero dell’Istruzione era inizialmente limitato al testo dei DPCM e a qualche link utile dove trovare informazioni sulla pandemia o risorse per la didattica: non è stata scelta una piattaforma di riferimento messa a disposizione dal Ministero (come invece hanno fatto le Università, nella loro autonomia), non sono stati attivati percorsi formativi per i docenti, non sono stati messi a disposizione dei docenti o delle scuole *device* per la comunicazione a distanza ... al più i documenti normativi hanno dispensato consigli ai docenti e alle Istituzioni scolastiche: un genere letterario inedito con cui il mondo della scuola ha dovuto misurarsi. Nella Nota del Ministero dell’Istruzione prot. 279 dell’8 marzo 2020, dopo avere preso atto di ciò che si supponeva⁴ stessero facendo le scuole, leggiamo infatti che “si consiglia comunque di evitare, soprattutto nella scuola primaria, la mera trasmissione di compiti ed esercitazioni, quando non accompagnata da una qualche forma di azione didattica o anche semplicemente di contatto a distanza” (ibid., p. 3). Con il trascorrere del tempo si prende coscienza della necessità di passare da soluzioni immaginate come temporanee e transitorie a strategie di più lunga durata. Lo stesso Ministero dell’Istruzione emana le *Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*⁵, in cui si ribadisce il senso del mandato sociale della scuola, anche in tempi di emergenza e si sottolinea il significato pedagogico della DAD (*Didattica a Distanza*), al fine di “mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene,

⁴ Parliamo di “supposizioni”, perché a quella data non era stato fatto nessun monitoraggio di ciò che stesse realmente accadendo, ma il documento ministeriale immagina che “Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all’utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l’istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture” (ivi, pp. 2-3).

⁵ Si tratta della Nota del M.I., prot. N. 388 del 17 marzo 2020.

e rafforza, la trama di rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista”⁶. Per il resto il documento offre alcune definizioni di DAD, dispensa consigli, ribadisce quanto già affermato nella nota precedente, esorta le scuole a rivedere la programmazione deliberata dai consigli di classe, per tener conto del mutato stato di cose. Non vengono messi a disposizione mezzi adeguati né percorsi formativi per affrontare le sfide di cui si parla.

In tale contesto le scuole hanno dovuto trovare soluzioni emergenziali che si sono evolute nel tempo, facendo riferimento ciascuna ai propri modelli organizzativi⁷ e ai modelli di gestione della didattica che risultassero loro più familiari. In molti casi si è probabilmente verificato quel *peccato originale* di cui parla Giuseppe Bertagna in un testo specificamente dedicato al nostro tema, quando segnala “il ricorso improvvisato e a macchia di leopardo (...) della cosiddetta didattica a distanza, purtroppo bacata, pur nella sua generosità, da un peccato originale senza possibilità di redenzione: quello di voler continuare con pervicacia a professare l’insegnamento nel nuovo mondo scolastico come nel vecchio, tipo lezioni sincrone a distanza per studenti implotonati in classi e sezioni virtuali o, nella migliore delle ipotesi, con un gruppo di studenti a rotazione in presenza e gli altri a distanza”⁸.

Il testo, molto provocatorio, rappresenta un invito, soprattutto ai responsabili della cosa pubblica, perché le fatiche del tempo portino frutti sul fronte di un ripensamento complessivo del sistema educativo di istruzione e formazione, di cui Giuseppe Bertagna denuncia da tempo l’inadeguatezza. Egli lamenta in particolare i pesanti residui di un centralismo statalista, nonostante le aperture delineate dalle norme sull’autonomia⁹ delle istituzioni scolastiche ed il grande tentativo di riforma posto in essere all’inizio del nuovo Millennio, nel contesto della *Riforma Moratti*¹⁰, in cui fu elaborato il modello pedagogico-istituzionale che già in altra sede¹¹ abbiamo qualificato come modello della *Personalizzazione coraggiosa*. Si configura per i pedagogisti il compito di prefigurare scenari, offrire quadri di riferimento, ri-delineare i confini di una *Pedagogia della scuola* che, da un lato, si faccia carico di alcune istanze

⁶ Ibid., p. 2.

⁷ Su questo tema può essere utile la lettura del volume di G. Malizia, M. Tonini, *L’organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un’introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d’attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 54-55.

⁹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁰ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.

¹¹ Cfr. A. Porcarelli, *La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola*, in «Studium Educationis», n. 1 / 2017, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 111-127, ma si può vedere anche la parte dedicata alle questioni speciali di pedagogia della scuola, nel volume: Id., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021, pp. 283-292.

di fondo che hanno valore in ogni tempo, ma – dall’altro lato – sia capace anche di farsi carico di alcune istanze emerse nel tempo presente, rielaborandole in una progettualità di ampie prospettive.

Un altro compito che si profila per i pedagogisti, probabilmente meno ambizioso ma non meno interessante, è quello di fornire ai docenti e alle istituzioni scolastiche strumenti per l’analisi riflessiva delle strategie messe in atto durante l’emergenza, per consolidare e portare a sistema – nel “microcosmo” rappresentato da ogni istituzione scolastica, ciò che ha dato buoni riscontri sul piano educativo e didattico. Ci si potrebbe soffermare semplicemente sui vissuti dei docenti¹², che già ci offrono indicazioni significative, ma ci sembra ancora più interessante tentare l’analisi di alcune prassi, per verificare quanto si possano considerare buone e che cosa sia opportuno capitalizzare per il futuro.

Costruire sulla roccia: i fondamenti pedagogici delle scelte didattiche

La capacità di elaborare una progettazione consapevole dipende da una molteplicità di fattori, a partire dalle competenze progettuali¹³ dei docenti, ma bisogna considerare anche la sensibilità al contesto, le competenze diagnostiche e, non ultima, la capacità di effettuare scelte coerenti con le consapevolezze pedagogiche di fondo, che costituiscono la base della *cultura dell’educazione*¹⁴ di un’istituzione scolastica e formativa. In questo momento vorremmo soffermarci soprattutto su questo elemento, che rappresenta uno dei punti di forza dell’istituzione scolastica che abbiamo preso come punto di riferimento per la nostra analisi¹⁵, ovvero l’Istituto Paritario “Farlottine” di Bologna, scuola a orientamento cattolico che dichiara espressamente¹⁶ i *principi generali* del proprio progetto educativo, rendendo in tal modo esplicita un’ispirazione pedagogica di chiaro impianto personalista.

¹² Cfr. L. Mortari (ed.), *La scuola al tempo del covid-19: i vissuti dei docenti*, Universitarie Cortina, Verona 2021.

¹³ Cfr. A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2020 (III ed.).

¹⁴ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (ed. orig. 1996) tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

¹⁵ La scelta di un approccio di tipo “idiografico” che si configura come fase esplorativa di uno *studio di caso*, dipende precisamente dall’oggetto culturale che abbiamo deciso di indagare, ovvero il rapporto tra una specifica cultura dell’educazione, che in questo caso viene esplicitamente dichiarata, e le scelte di tipo pedagogico-didattico che vengono conseguentemente assunte. Un secondo livello di analisi (che qui viene solo avviato) riguarda il grado di consapevolezza con cui i singoli insegnanti colgono professionalmente e riflessivamente tale rapporto.

¹⁶ Sul sito dell’Istituto vi è una sezione esplicitamente dedicata al progetto educativo (<https://www.farlottine.it/chi-siamo/il-progetto-educativo/>), di cui si dichiarano e si esplicitano in modo molto chiaro e comprensibile, anche per i non addetti ai lavori, ben 9 *Principi generali*, in cui sono ampiamente citati i testi di Tommaso d’Aquino e Jacques Maritain al cui pensiero tali principi dichiaratamente si ispirano.

La nostra ipotesi di lavoro è che, nei momenti di difficoltà, quando ci si trova a dover affrontare sfide inedite, ciascuno degli attori coinvolti (docenti e dirigenti scolastici *in primis*) vada ad attingere alla riserva di consapevolezze consolidate ed è a partire da quelle che elabora nuove ipotesi e soluzioni. Tale tessuto di consapevolezze profonde non è fatto di idee “chiare e distinte”, ma si struttura solitamente come un coacervo complesso di idee, convinzioni, principi dichiarati, esperienze ben riuscite, routine consolidate che si attivano in modo più o meno automatico. Ciò che vogliamo mettere in luce non è solo l’analisi di una buona prassi ideata in tempo di COVID, ma il “differenziale pedagogico”¹⁷ che vi può essere dietro quella prassi. La pedagogia si configura, infatti, come scienza teorico-pratico-poietica, in cui i *dispositivi pedagogici*¹⁸ che emergono concretamente nella prassi sono anche quelli che hanno il maggior potenziale euristico e che sono – verosimilmente – il frutto di un’effettiva capitalizzazione professionale dei percorsi formativi delle insegnanti.

Tra i *principi generali dell’azione educativa* vi è una precisazione portata a corredo del terzo di essi¹⁹, per cui il compito dell’educazione sarebbe “quello di guidare l’uomo nel cammino di costruzione di se stesso, di condurlo nel processo durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle ricchezze conoscitive, della capacità di giudicare correttamente le proprie azioni, di una volontà formata al bene autentico, in una parola della capacità di esercitare la propria libertà nel pieno dominio di sé”. Si coglie la chiara eco di un testo di Maritain²⁰ che esprime l’idea che si può considerare *secondo natura* un’educazione che sia pienamente rispettosa delle prerogative metafisiche peculiari della persona umana in quanto tale. Per le insegnanti di scuola primaria dell’Istituto Farlottine²¹, tale consapevolezza è stata approfondita attraverso un percorso di ricerca-formazione²², denominato *Naturando*, in cui – prendendo le mosse da alcune affermazioni molto chiare che si

¹⁷ Cfr. C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L’Educatore. Il “differenziale” di una professione pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.

¹⁸ Ci siamo soffermati su questo tema nell’articolo: A. Porcarelli, *La funzione “semplessa” dei dispositivi pedagogici come luogo di incontro tra teoria e prassi*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10/2021 (38), pp. 187-196.

¹⁹ Il principio è formulato in termini da poter risultare comprensibile anche per i non addetti ai lavori (“L’uomo non nasce già fatto, ma deve coltivare le proprie potenzialità con l’aiuto degli altri”), ma ciò che si propone nell’espansione di tale principio è un’interpretazione dell’idea di *educazione secondo natura* in prospettiva personalista, con un’ampia citazione di Maritain.

²⁰ J. Maritain, *L’educazione al bivio* (ed. orig. 1959), tr. it. La Scuola, Brescia 1963, p. 25.

²¹ L’Istituto “Farlottine” di Bologna si articola “in verticale”, dall’asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado, la nostra analisi riflessiva si concentra su alcune prassi realizzate nella scuola primaria.

²² Tale percorso formativo è stato condotto da chi scrive a partire dall’a.s. 2016/2017 e si è sviluppato su più livelli, coinvolgendo prima le docenti coordinatrici (leader educative) di tutti gli ordini di scuola presenti nell’Istituto, per poi rigenerarsi “a cascata” sul lavoro di tutti gli insegnanti, anche mediante ulteriori attività formative destinate a tutti i docenti. Per quanto riguarda la fascia d’età 0-6 è stato già elaborato un primo report di tale percorso di ricerca-azione: A. Porcarelli, C. Tugnoli, *Educazione affettiva alla ricerca di nuovi paradigmi: una ricerca-azione relativa ad un progetto in continuità 0-6 presso l’Istituto “Farlottine”*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18/2019, pp. 17-31.

possono leggere nell'enciclica *Laudato si'*²³ – è stato impostato un percorso di educazione affettiva e di educazione alle virtù che ha portato a individuare dei *compiti di sviluppo* propri di ogni età, sulla falsariga dello schema proposto da Erickson, ma allargando lo sguardo a tutta l'ampiezza delle dimensioni della persona (fisica, affettiva, relazionale, ma anche spirituale e morale). Il lavoro realizzato in questi anni per approfondire tale linea progettuale, pedagogicamente fondata, si può considerare lo sfondo integratore delle iniziative messe in campo durante il tempo della pandemia.

Il quadro strategico della gestione dell'emergenza COVID 19

La postura educativa personalista dell'Istituto "Farlottine" ha portato la scuola ad affrontare l'emergenza sanitaria mantenendo uno sguardo attento al percorso didattico, ma focalizzato sul percorso di crescita dei singoli studenti, in particolare dal punto di vista relazionale e di cura verso sé stessi. Tale intento si è declinato nella volontà di garantire lo sviluppo delle competenze di saper essere e soprattutto di essere in relazione. Le strategie di gestione dell'emergenza dal punto di vista igienico-sanitario, perciò, sono state pensate in maniera tale da potersi innestarsi coerentemente all'interno di un percorso di educazione integrale della persona. A partire da tali presupposti, l'obiettivo fondamentale è stato quello di consentire l'esercizio del diritto all'istruzione in condizione di sicurezza, curando al contempo la crescita completa e armoniosa dei bambini sotto ogni aspetto della loro personalità. Per fare questo si è andati a valorizzare l'attività in presenza, curando lo sviluppo delle capacità relazionali dei singoli e si è proposta la didattica a distanza ponendo particolare cura alla "tenuta" del tessuto delle relazioni.

Dal punto di vista pratico le misure operative di contrasto alla pandemia, che tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di istruzione hanno dovuto adottare per offrire ai propri studenti un ambiente sicuro, hanno portato ogni singolo Istituto a dover rivedere la propria organizzazione interna definendo un protocollo di sicurezza anti-contagio.

Nel caso specifico dell'Istituto "Farlottine" questa esigenza ha comportato la necessità di definire un protocollo che potesse essere adatto alle diverse strutture di cui dispone (tre diverse sedi). A tal fine è

²³ Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato Si'*. *Sulla cura della casa comune*. Roma, 24 maggio 2015. Ci siamo soffermati in particolar modo sulle parti che sottolineano l'importanza di rispettare la natura intima di ogni realtà, uomo compreso, nell'ottica di quanto affermava Tommaso d'Aquino (esplicitamente citato nell'enciclica stessa), perché "Ogni creatura ha la sua propria bontà e la sua propria perfezione [...] Le varie creature, volute nel loro proprio essere, riflettono, ognuna a suo modo, un raggio dell'infinita sapienza e bontà di Dio. Per questo l'uomo deve rispettare la bontà propria di ogni creatura, per evitare un uso disordinato delle cose" (ibid., n. 69).

stato costituito il *Comitato di gestione emergenza COVID 19*, che ha coinvolto: la dirigente gestionale dell'Istituto, un'insegnante in qualità di addetta alla comunicazione, il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RSL), il responsabile del servizio di protezione e prevenzione (RSPP), il medico del lavoro, la tecnologa alimentare e igienista e un medico referente AUSL.

I cambiamenti apportati alla quotidianità scolastica, non hanno riguardato unicamente i comportamenti da tenere all'interno della scuola: come le entrate ad orari differenziati, i percorsi da seguire all'interno delle strutture, la disposizione dei banchi, l'uso delle mascherine, le modalità di sanificazione degli ambienti e tutto ciò che ne consegue. Le necessità sorte in questo particolare anno scolastico hanno modificato radicalmente anche le modalità di proposta della didattica. Ponendo particolare attenzione alla scuola primaria, assunta come punto di riferimento in questa indagine, nella proposta didattica era già in corso l'inserimento di strumenti informatici all'interno della didattica ordinaria, ma le esigenze imposte dalla pandemia hanno accelerato l'utilizzo di queste strumentazioni e metodologie, al fine di garantire la didattica anche nei momenti di sospensione dell'attività in presenza (tramite la DAD). Nella transizione dalle aule fisiche alle aule virtuali il rapporto di fiducia e collaborazione tra scuola e famiglia – che costituisce uno dei punti di forza di questo Istituto – è stato ulteriormente rafforzato mediante l'adozione di nuovi e immediati metodi di comunicazione a distanza. Nell'anno scolastico 2020/2021 per sopperire alle necessità sorte nell'anno scolastico precedente e soprattutto in via preventiva per farsi trovare preparati all'avvento di un eventuale nuovo periodo di sospensione, l'Istituto ha dotato ogni studente di un indirizzo mail istituzionale in maniera tale da poter creare una linea diretta con gli alunni attraverso la piattaforma *Google Classroom*. L'integrazione di questa piattaforma nella didattica ordinaria, grazie ai *Chromebook* messi a disposizione dall'Istituto, ha permesso agli studenti di prendere confidenza con questo nuovo strumento che è entrato a far parte della quotidianità scolastica di tutti gli alunni. Questo percorso, non solo ha permesso agli studenti di collocare gli strumenti che sono stati costretti ad utilizzare nei periodi di chiusura delle strutture scolastiche all'interno di una cornice di senso, ma ha anche favorito lo sfruttamento delle potenzialità della didattica digitale integrata nel corso dell'anno e soprattutto nel periodo estivo.

Nel "piano scuola estate 2021" emanato dal Ministero dell'Istruzione viene sottolineato come "Il prossimo periodo estivo diviene prima preziosa occasione perché le istituzioni scolastiche - esercitando

l'autonomia didattica ed organizzativa loro attribuita - attivino, in relazione allo specifico contesto territoriale e sociale, azioni personalizzate di contrasto alle vecchie e nuove povertà educative, così come alle pregresse e sopraggiunte fragilità".²⁴

Proprio a partire dalla necessità di sfruttare al meglio i mesi estivi e al contempo valorizzare le nuove competenze digitali acquisite dagli studenti nel corso dell'anno scolastico, l'Istituto ha progettato una nuova modalità di svolgimento dei compiti estivi. In particolare, agli studenti sono state date scadenze scaglionate nel corso dei mesi estivi per consegnare i compiti assegnati dai diversi insegnanti attraverso la piattaforma Classroom. In questo modo gli insegnanti hanno la possibilità di monitorare le attività dei propri studenti e seguirli anche nel corso dell'estate e al contempo gli alunni possono essere supportati nell'organizzazione del materiale assegnato e del proprio tempo. Questa proposta però, non è la sola nuova pratica che si è rivelata opportuna in seguito al particolare anno scolastico vissuto. Le classi prime dell'Istituto "Farlottine", infatti, sono state sottoposte a una quarantena aggiuntiva disposta dall'ASL di Bologna e questa ulteriore sospensione ha evidenziato la necessità di prolungare il periodo scolastico in maniera tale da andare a consolidare e potenziare quegli aspetti dell'apprendimento che hanno più risentito di queste interruzioni. Per questa ragione la scuola ha proposto, a tutte le sezioni delle classi prime, una settimana aggiuntiva di lezioni a giugno al fine di colmare le lacune individuate dagli insegnanti nel corso dell'anno scolastico. Alle restanti classi della scuola primaria (dalle classi seconde alle classi quinte) è stata proposta, invece, una settimana di "antiruggine" prima dell'inizio dell'anno scolastico a settembre 2021. L'organizzazione del periodo estivo proposto dalle "Farlottine", perciò, risulta essere coerente con quanto suggerito dal M.I. per quanto riguarda la valorizzazione dei mesi di giugno e settembre che "potranno consentire di consolidare in modo compensativo apprendimenti formali".²⁵

Di necessità virtù: la buona prassi dello *snack motorio*

Nel mettere in atto le numerose misure di prevenzione, è emersa la necessità di garantire un'aerazione naturale frequente e adeguata di tutti i locali²⁶ al fine di assicurare un corretto ricambio d'aria, offrendo

²⁴ Si tratta della circolare del M.I., prot. N. 643 del 27 aprile 2021.

²⁵ Ibid. p.8

²⁶ Le disposizioni a cui attenersi per la redazione di un protocollo di sicurezza anticontagio sono definite all'interno del Decreto Ministeriale 6 agosto 2020, n. 87 "Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di COVID 19".

comunque un ambiente confortevole per gli studenti²⁷. Considerando l'impossibilità di mantenere le finestre aperte durante tutto il corso delle lezioni e per tutto l'anno, è sorto il bisogno di definire una modalità di gestione di questa necessità sostenibile nel tempo e applicabile nelle due sedi dell'Istituto che offrono il servizio di scuola primaria. Grazie al lavoro svolto dal "Comitato di gestione emergenza COVID 19" è stato possibile sopperire a tale necessità definendo una nuova pratica: lo *snack motorio*, che consiste in una pausa all'aperto nel corso della mattinata della durata di trenta minuti. In tale lasso di tempo viene dato modo agli studenti di fare merenda e di svolgere una pausa all'aperto o in ambienti dedicati in caso di maltempo. L'uscita degli studenti e degli insegnanti dall'aula permette di effettuare una corretta sanificazione e pulizia della classe e inoltre, in qualsiasi mese dell'anno, permette di spalancare completamente le finestre e la porta dell'aula per garantire una buona aerazione. Tale proposta ha permesso di sfruttare al meglio gli spazi interni e soprattutto esterni a disposizione dell'Istituto al fine di garantire un tempo sufficiente di aerazione dei locali e un corretto ricambio d'aria potendo disporre di aule vuote.

Proporre questa nuova modalità di conduzione della pausa ha richiesto una particolare organizzazione per quanto riguarda i percorsi per gli spostamenti degli studenti; gli orari di pausa per ciascuna classe e la suddivisione degli ambienti dedicati a ciascun gruppo. In particolare, è stato necessario:

- garantire percorsi differenziati per l'entrata e l'uscita degli studenti al fine di evitare il contatto tra le diverse classi;
- suddividere gli ambienti esterni in differenti zone in maniera tale da garantire uno spazio dedicato a ciascun gruppo ben distinto e adeguato;
- definire un orario di pausa adatto per ciascuna età in maniera tale da non interrompere il normale corso delle lezioni e anche per garantire uno svolgimento regolare dell'orario scolastico.

A tale scopo, considerando che con l'avvio di questa nuova pratica il tempo dedicato alla pausa è raddoppiato, passando dai quindici a trenta minuti; è stato necessario stabilire con attenzione gli orari dello *snack motorio* di ciascuna classe basandosi sulla scansione oraria delle lezioni. Inizialmente era previsto che le classi prime, seconde e terze svolgessero lo *snack motorio* nella prima parte della mattinata in orari scaglionati. Sperimentando questo tipo di organizzazione però, ci si è accorti della

²⁷ Le corrette modalità di aerazione vengono approfondite e chiarite nella nota USR-ER prot. 8 settembre 2020, n. 15149 "ANNO SCOLASTICO 2020/21 E COVID 19. MATERIALI PER LA RIPARTENZA. - 19 - L'adeguata areazione naturale dei locali scolastici.

necessità di posticipare lo *snack motorio* anche per le classi del primo triennio poiché gli insegnanti hanno osservato che si andavano ad interrompere le lezioni nel momento in cui gli studenti iniziavano ad essere maggiormente concentrati. Si è passati così a proporre la pausa in differenti orari per ogni classe, basandosi sulla scansione oraria di ogni giorno, al fine di evitare l'interruzione obbligatoria delle lezioni. Lo scaglionamento degli orari di merenda e di uscita, inoltre, ha permesso di garantire la disponibilità degli spazi esterni e di evitare il contatto tra le classi anche nel momento in cui alcuni orari di pausa sono andati a coincidere.

La soluzione elaborata nasce, inizialmente, da esigenze di tipo sanitario, ma si è immediatamente rivestita di valenze di tipo educativo, perché era necessario accompagnare i bambini nella gestione di questo nuovo tempo a disposizione. Per questo nella prima parte dell'anno lo *snack motorio* è stato condotto dalle insegnanti che hanno proposto agli studenti giochi, percorsi e attività in maniera tale da fornire ai bambini diverse possibilità di gestione di questo tempo nel rispetto delle buone norme di comportamento in periodo di pandemia. Nella seconda parte dell'anno, una volta comprese le possibilità a disposizione, agli studenti è stato dato modo di gestire in autonomia il tempo a disposizione, sempre sotto la supervisione degli insegnanti.

Questa nuova pratica, si è inserita in maniera lineare e coerente all'interno del curriculum implicito dell'Istituto che propone un percorso di accompagnamento degli studenti in un percorso di acquisizione e consolidamento di abili operativi di tipo virtuoso, necessari per prendersi cura di sé stessi e per poter entrare in relazione con l'altro. Si è andato quindi a creare un ambiente formativo dinamico e attivo; in grado di conseguire contestualmente obiettivi di tipo sociale e civico (responsabilità e convivenza civile).

Per un'analisi riflessiva dell'esperienza

Proporre una nuova pratica imposta da un'esigenza impellente all'interno della routine scolastica, ha portato con sé l'opportunità di valutare questa nuova proposta al fine di comprendere come sia stata vissuta dagli studenti e dagli insegnanti visto anche il protrarsi nel tempo dell'emergenza sanitaria. Ciò che ha mosso questo percorso di indagine è stata la volontà di comprendere se lo *snack motorio* avesse dimostrato di essere, non solo una modalità di gestione degli ambienti funzionale al fine di rispettare il nuovo protocollo di sicurezza anti-contagio, ma anche una buona prassi didattica, di cui fare tesoro, perché significativa e

arricchente. Al fine di sondare tali aspetti abbiamo svolto un'indagine di tipo riflessivo, che si è giovata di un approccio *mixed methods*²⁸, con la raccolta di alcuni dati tramite:

- due domande inserite all'interno del questionario di fine anno che è stato proposto a tutti i genitori della scuola primaria di entrambe le sedi;
- interviste strutturate a cinque genitori e a due insegnanti della scuola primaria;
- osservazione partecipante della scrivente, assunta in qualità di educatrice presso l'Istituto "Farlottine"²⁹.

Grazie ai questionari è stato possibile raccogliere le opinioni di un'ampia popolazione di genitori e grazie alle interviste è stato possibile sondare in termini più specifici le nuove consapevolezze raggiunte da genitori e insegnanti, dopo aver sperimentato questa nuova pratica nel corso dell'anno. L'indagine, infatti, è stata condotta a giugno 2021 in maniera tale da poter proporre un momento di riflessione e valutazione della nuova prassi avendone fatto esperienza per tutto il corso dell'anno scolastico.

I questionari sono stati somministrati ai genitori attraverso un invito via mail e le domande sono state inserite in un questionario già previsto a livello istituzionale, in cui era presente una sezione dedicata al rilevamento dell'opinione delle famiglie sulla gestione della situazione pandemica. In particolare (per quanto attiene la presente indagine), alle famiglie sono stati posti i seguenti quesiti:

1. Ritenete siano stati positivi la riorganizzazione e l'utilizzo degli spazi, anche esterni (per esempio *snack motorio*) richiesti dalla corretta gestione dell'emergenza sanitaria?
2. Ritenete che lo *snack motorio* (breve momento all'aria aperta durante la mattinata) abbia un'utilità ulteriore rispetto a quanto direttamente richiesto per il contenimento del contagio?

²⁸ K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

²⁹ Il mio coinvolgimento all'interno dell'Istituto da gennaio 2021 ad oggi mi ha permesso di osservare il contesto in maniera diretta, di partecipare attivamente e vivere la nuova quotidianità scolastica potendo interagire personalmente con bambini, genitori ed insegnanti esplorando e chiedendo loro spiegazioni e approfondimenti relativamente ai diversi aspetti d'interesse per il tema di questa analisi. Per tenere traccia delle informazioni raccolte dalle osservazioni e dai colloqui informali avuti con diverse insegnanti della scuola primaria ho utilizzato due tipologie di strumenti ovvero le note e le registrazioni delle conversazioni. Le informazioni così raccolte hanno rappresentato la fonte da cui attingere per la descrizione delle nuove prassi proposte all'interno della scuola primaria ed in particolare per la descrizione delle modalità di proposta dello *snack motorio*. Cfr. M. Baldacci – F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Novara 2013, cap. 8, pp. 223-244. Le altre modalità di acquisizione dei dati sono state concordate con la dirigenza della scuola (secondo l'approccio che è proprio della *Ricerca azione*), in modo da rendere tale operazione "sostenibile", tenendo conto sia delle prassi di acquisizione di riscontri valutativi già in atto, sia dei vincoli e dei limiti posti dalla congiuntura specifica determinata dalla situazione pandemica e al termine di un anno scolastico a dir poco "faticoso".

Le domande sono state proposte con una modalità di risposta a scelta multipla su una scala Likert composta da 4 opzioni (no, poco, sì o molto)³⁰. Inoltre, per ogni dimensione, è stata inserita una sezione aperta dedicata ai suggerimenti, compilabile su base volontaria, in maniera tale da permettere a tutti i genitori di esprimere le proprie opinioni.

Al fine di approfondire il pensiero dei genitori sulla nuova pratica, ma anche e soprattutto rispetto alla cultura educativa entro cui è stata inserita, si è andati a proporre un'intervista semi-strutturata³¹ a cinque genitori della scuola primaria ai quali è stato chiesto:

1. Cosa vi ha portato a scegliere questa scuola? Quali sono le caratteristiche che avete percepito come distintive di questo Istituto?
2. Cosa percepite, avendone fatto esperienza, dello stile educativo delle Farlottine?
3. In questo anno scolastico particolare, come sapete, ai vostri figli è stata proposta un breve momento all'aperto nel corso della mattinata (lo *snack motorio*). Come avete vissuto questa nuova prassi e come l'hanno vissuta i vostri figli? Cosa avete notato nei vostri figli con l'avvio di questa nuova buona pratica?

Le interviste sono state svolte tutte in presenza, condotte dalla scrivente, e durante i colloqui con i genitori è stata sempre presente anche un'insegnante della scuola primaria in maniera tale da proporre ai genitori un ambiente familiare ed in cui si sentissero a proprio agio nel rispondere alle domande, che sono state formulate confrontandosi con le insegnanti al fine di assicurarsi che potessero essere comprensibili e adatte ai soggetti che sono stati individuati come interlocutori. Allo stesso scopo le domande proposte alle insegnanti sono state formulate confrontandosi con la dirigente scolastica dell'Istituto. L'intervista alle insegnanti ha indagato il loro punto di vista rispetto a questa nuova pratica e più ampiamente la disposizione mentale con cui è stata vissuta all'interno del loro percorso di formazione. In particolare, alle insegnanti è stato chiesto:

1. Come è nata l'idea di proporre uno *snack motorio* all'aperto? Da dove nasce questa idea e che consapevolezza ha portato?
2. Quale sapore ha lasciato l'esperienza di "Naturando"?

³⁰ La scelta di una scala Likert con un numero pari di modalità di risposta (4) ha permesso di escludere la modalità centrale o intermedia che avrebbe potuto attirare diversi rispondenti. Le etichette verbali erano state precedentemente definite dalla scuola e perciò (nella logica di un'indagine esplorativa innestata in una prassi già in essere) si è scelto di porre le domande in maniera tale da non andare a modificare la struttura delle risposte, evitando quindi di disorientare i rispondenti. K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, pp.142-144

³¹ F. Ciucci, *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 28-35

3. Della ricchezza che vi è rimasta dai diversi progetti e dalle diverse formazioni che sono state svolte in questi anni, cosa è diventato idea generativa per la buona prassi di quest'anno?

Per quanto riguarda l'analisi delle interviste, una volta interamente trascritte è stata svolta un'analisi del contenuto, le risposte simili sono state aggregate in categorie, mentre alcuni contenuti sono stati codificati separatamente. Considerando il numero esiguo di interviste da analizzare e la loro relativa brevità, è stato possibile svolgere questa operazione senza l'utilizzo di software.

Le voci dei genitori e delle insegnanti a confronto, due punti di vista sulla nuova buona prassi

Grazie alla modalità di compilazione online dei questionari è stato possibile raccogliere le opinioni di 110 famiglie sulle 233 totali (47%). La prima domanda che è stata proposta ai genitori è andata a sondare la loro opinione in merito alla nuova gestione degli ambienti di ognuna delle due sedi della scuola primaria, in particolare è stato inserito un riferimento specifico allo *snack motorio* soprattutto per quanto riguarda la nuova modalità di utilizzo degli spazi esterni.

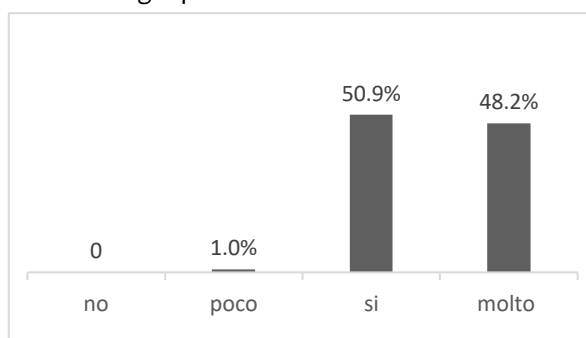


Fig. 1: Ritenete siano stati positivi la riorganizzazione e l'utilizzo degli spazi, anche esterni (per esempio *snack motorio*) richiesti dalla corretta gestione dell'emergenza sanitaria?

Dai dati raccolti è emerso che il 99% dei genitori che hanno compilato il questionario ritiene che la nuova gestione degli spazi interni ed esterni, grazie allo *snack motorio*, sia stata positiva e solo l'1% dei genitori ritiene, invece, che lo sia stata poco. Come si osserva dalla Fig.1, nessun genitore ha ritenuto totalmente negativa la riorganizzazione proposta e inoltre il 48,2% del campione ha espresso il massimo grado di apprezzamento della nuova organizzazione definita dal protocollo.

La seconda domanda che è stata proposta ai genitori è andata ad approfondire nello specifico la loro opinione in merito allo *snack motorio*.

È stato chiesto ai genitori se, a loro parere, è possibile che questa nuova prassi abbia una duplice utilità sia sul piano di contenimento della pandemia, sia dal punto di vista educativo ed esperienziale dei propri figli. Dalle risposte fornite è emerso che la maggioranza dei genitori (Fig. 2) ritiene che lo *snack motorio* abbia una potenzialità in grado di andare oltre il solo rispetto delle norme anti-contagio, infatti il 53,6% dei rispondenti si è detto d'accordo con questa ipotesi e il 42,7% ha espresso il massimo grado di accordo.

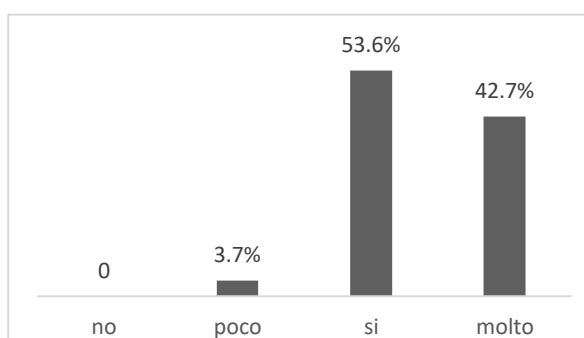


Fig. 2: Ritenete che lo *snack motorio* (breve momento all'aria aperta durante la mattinata) abbia un'utilità ulteriore rispetto a quanto direttamente richiesto per il contenimento del contagio?

Dalle risposte raccolte si evidenzia un'accoglienza positiva della nuova prassi proposta e a conferma di tale tendenza anche all'interno della sezione dedicata ai suggerimenti sono stati inseriti diversi interventi a sostegno di questa pratica. In totale sono stati raccolti 19 suggerimenti e tra questi, 5 sono risultati essere richieste di mantenimento, anche per il futuro, della nuova prassi dello *snack motorio*. In particolare, un genitore ha richiesto di "Mantenere lo *snack motorio* per la socializzazione dei bambini" evidenziando il riconoscimento di un potenziale educativo in questo momento, soprattutto dal punto di vista relazionale. Altri due suggerimenti, pur esprimendo un bisogno percepito e sorto in periodo di pandemia, riconoscono in questa nuova pratica una possibilità di svolgere attività motoria; infatti, viene richiesto di aumentare l'attività motoria per i bambini "anche se sarà confermato lo *snack motorio*".

Dai questionari, emerge un apprezzamento della nuova prassi che è stata inserita nella quotidianità scolastica e in particolare è stata riconosciuta una potenzialità che va oltre alle ragioni congiunturali che avevano portato a metterla in atto in tempo di emergenza.

Questa visione risulta essere condivisa anche dai genitori e dagli insegnanti che hanno preso parte alle interviste semi-strutturate fatte in presenza. Infatti, alla domanda relativa a come fosse stata vissuta dai

propri figli questa nuova pratica dello *snack motorio* e in particolare cosa avessero notato nei bambini dall'avvio di questa nuova modalità di svolgimento della pausa, i genitori hanno sottolineato diversi elementi:

- 4 genitori su 5 hanno sottolineato come lo *snack motorio* sia stato vissuto dai bambini come un “momento per staccare” non solo dalla didattica, ma anche dalle numerose regole aggiuntive presenti in aula a causa della situazione sanitaria;
- 1 genitore su 5 ha osservato come lo *snack motorio* abbia rappresentato per suo figlio un “tempo per sé” da dedicare ad attività piacevoli e rilassanti per sé stesso come ad esempio la lettura;
- 1 genitore su 5 ha riferito come per suo figlio lo *snack motorio* abbia significato molto soprattutto dal punto di vista relazionale poiché essendo uno studente di prima elementare inserito in un nuovo gruppo “ha dovuto ricominciare e reinserirsi in un gruppo già, comunque, solido e quindi il fatto di non poter interagire in classe sicuramente era una difficoltà”.

Dalle voci dei genitori, perciò, è emerso come questa nuova prassi sia stata vissuta dagli studenti come un'opportunità per prendersi una pausa dalle lezioni, per prendersi del tempo per sé stessi per fare attività motoria e per socializzare con i compagni in un periodo in cui le norme di distanziamento interpersonale potrebbero minare la costruzione e l'approfondimento di relazioni e amicizie.

Anche le insegnanti, che hanno potuto vivere e condividere questo particolare momento della giornata con gli studenti, risultano essere concordi sul fatto che questo tipo di pratica abbia dimostrato di avere una grande valenza educativa anche estrapolata dal contesto pandemico, in particolare hanno individuato tre diverse caratteristiche:

1. “momento di stacco”: le insegnanti sono risultate essere concordi sul fatto che lo *snack motorio* abbia portato giovamento agli studenti in quanto è stata data loro l'opportunità non solo di staccare mentalmente dalle lezioni per un lasso di tempo maggiore, ma anche di allontanarsi fisicamente da un ambiente altamente strutturato. Questa nuova modalità di gestione della pausa all'aperto, da quanto è stato possibile osservare dalle insegnanti, avrebbe anche favorito maggiore concentrazione negli studenti nel momento di ripresa delle lezioni.
2. “li ha aiutati a trovare un modo di giocare e relazionarsi che non sia sempre intorno a un banco”: proporre agli studenti un ambiente nuovo, non strutturato e diverso da quello prettamente scolastico per svolgere lo *snack motorio*, ha

permesso ai bambini non solo di sperimentare un nuovo modo di relazionarsi e giocare diverso da quello che potevano vivere tra i banchi, ma ha anche offerto loro la possibilità di conoscersi meglio come gruppo e come singoli individui. Un'insegnante in particolare ha sottolineato la potenzialità dello *snack motorio* come momento formativo anche per le insegnanti. Questa nuova prassi, infatti, avrebbe permesso alle insegnanti di condividere con i propri studenti un momento della giornata che le vedeva investite di un ruolo meno legato all'insegnamento, ma più strettamente inerente alle loro funzioni educative. La possibilità di osservare gli studenti in un contesto diverso dalla classe e in un momento destrutturato ha permesso alle insegnanti di osservare quelle dinamiche che durate le attività didattiche o strutturate "rimangono silenti" e ciò ha permesso di mettere a frutto tutte le competenze educative maturate nel corso degli anni grazie alle numerose formazioni che sono state loro proposte.

3. Ha permesso di vivere più tempo all'aperto: con questa nuova modalità di conduzione della pausa nell'ampio cortile dell'Istituto, i bambini hanno avuto modo di entrare maggiormente in contatto con la natura, vivendo l'ambiente esterno nelle diverse stagioni e scoprendo così le diverse opportunità che la natura può offrire in ogni stagione.

La possibilità di trascorrere con i bambini in un momento di pausa, lontani dal contesto classe e con maggiore possibilità di movimento, ha permesso alle insegnanti di conoscere meglio gli studenti perché "muovendosi parlano anche di sé stessi" e perciò lo *snack motorio* si è rivelato essere un momento fecondo e coerente con un'idea di educazione che passa attraverso la relazione per accompagnare il bambino nel percorso di coltivazione di sé stesso come persona umana.

La percezione esplicita della cultura educativa

Genitori ed insegnanti inquadrano positivamente la nuova prassi proposta che ha dimostrato di essere stata percepita come una strategia educativa preziosa, in grado di offrire nuove possibilità e benefici, fondamentali agli studenti in tempo di pandemia; ma soprattutto significativi e coerenti con la cultura educativa di impianto personalista delle "Farlottine". A conferma di tale osservazione, è emerso come questa prassi si sia andata ad inserire in maniera lineare non solo all'interno del percorso educativo degli studenti, ma anche all'interno del percorso formativo delle insegnanti. Le formazioni che sono state proposte alle insegnanti nel

corso degli anni sono state incentrate alla comprensione sempre maggiore delle modalità attraverso cui poter accompagnare gli studenti nello sviluppo delle proprie competenze di saper essere e soprattutto di essere in relazione. Questo percorso, riferendosi in particolare alla nuova prassi proposta, ha rappresentato “una propedeutica per affrontare al meglio questi momenti ed essere in grado di gestirli”.

Per le insegnanti, perciò, lo *snack motorio* ha rappresentato un’opportunità poiché ha permesso loro di comprendere, valorizzare e mettere a frutto in maniera consapevole le competenze che hanno acquisito nel corso degli anni. Infatti, sebbene all’interno dell’Istituto venga dedicata una particolare attenzione alla formazione delle insegnanti per loro è difficile riconoscere nella pratica le implicazioni di tali percorsi, come affermato in un’intervista: “tu lavori tutti i giorni e non te ne accorgi, ma se ti soffermi è tutto legato a quello che abbiamo fatto, almeno io da 15 anni a questa parte”. Questa nuova prassi, perciò, ha dato modo alle insegnanti di mettere a fuoco il fulcro del lavoro di formazione svolto nel corso degli anni, accompagnandole nell’acquisizione di una nuova consapevolezza relativamente alle competenze impiegate ogni giorno.

Tra i diversi percorsi formativi svolti, l’esperienza che più di tutte è risultata significativa è stata quella di *Naturando* che ha fornito loro gli strumenti per entrare “nel profondo” del cammino di crescita e di costruzione di sé di ogni bambino ed è risultato essere “una base su cui lavorare o fare riferimento quando si tratta di attività non strettamente didattiche”.

Le considerazioni delle insegnanti mettono in luce la particolare attenzione posta non solo all’istruzione, ma soprattutto al percorso educativo di ogni singolo studente. Queste attenzioni non restano solo implicite nella cultura educativa dell’Istituto, ma vengono percepite anche dai genitori. Dalle interviste, infatti, è emerso che i genitori considerano eccellente la proposta didattica dell’Istituto e credono che le insegnanti siano in grado di trasmettere ai ragazzi il valore della costanza e dell’impegno per raggiungere i risultati desiderati, ma soprattutto riconoscono la premura rivolta all’educazione e al comportamento dei propri figli. I genitori hanno sottolineato come nella proposta educativa dell’Istituto vi sia una particolare “attenzione alla persona” che mira a “costruire la persona nella sua interezza”: viene percepita la cura che viene posta allo sviluppo di quelle competenze che permettono ai bambini di “stare bene con gli altri”.

Considerando tali aspetti emerge come questa nuova prassi non sia solo risultata funzionale ed efficace in quanto tale, ma che abbia assunto

valore proprio perché inserita all'interno di un contesto educativo in cui l'obiettivo condiviso da genitori e insegnanti è quello di accompagnare gli studenti nel loro percorso di conquista e formazione della propria unica e irripetibile personalità.

Considerazioni conclusive

L'analisi riflessiva delle prassi messe in atto in tempo di pandemia ha contribuito a far emergere la cultura educativa delle insegnanti, sia dal punto di vista delle consapevolezze pedagogiche, sia dal punto di vista delle pratiche didattiche abitualmente messe in atto.

Prendiamo le mosse da queste ultime per puntualizzare come le insegnanti osservate e intervistate abbiano abitudini didattiche consolidate che assumono come cornice di riferimento il modello implicito rappresentato – probabilmente – dalle migliori insegnanti che loro stesse hanno avuto quando erano studentesse, quindi un modello sostanzialmente “tradizionale”, carico di empatia e attenzione ai singoli bambini. Muovendosi all'interno di tale cornice le insegnanti hanno “scoperto” (grazie alla pratica dello *snack motorio*) che la curva dell'attenzione dei bambini subisce un calo dopo un certo tempo e che una pausa (possibilmente carica di contenuto dal punto di vista delle attività fisiche e di tipo relazionale) non può che giovare anche all'attività didattica ordinaria. Si dirà che si tratta di una consapevolezza ben presente da tempo nei testi di psicologia cognitiva, ma un conto è leggerla sui libri, un conto è “toccarla con mano” nella quotidianità didattica. Lo stesso si potrebbe dire della scoperta del fatto che le attività destrutturate e laboratoriali consentano un coinvolgimento attivo anche di quei bambini che paiono meno inclini a lasciarsi coinvolgere in altre situazioni didattiche (come, ad esempio, la lezione frontale). Anche in questo caso si tratta di una consapevolezza didattica ampiamente consolidata, che fa parte della migliore tradizione attivista, che le insegnanti hanno potuto “toccare con mano” innestando nelle loro abituali routine didattiche un ulteriore elemento di attivazione dinamica, più destrutturato rispetto a quelli che abitualmente vengono inseriti in attività didattiche progettate con l'innesto di situazioni laboratoriali.

Più interessante, per gli obiettivi che ci siamo proposti in questo saggio, l'analisi delle modalità con cui le prassi didattiche prese in esame si innestano nel tessuto profondo delle consapevoli pedagogiche effettivamente metabolizzate dalle insegnanti. In tal senso è utile precisare che – se è pur vero che alcuni punti di riferimento a livello pedagogico sono fissati con chiarezza e resi espliciti nello stesso sito

dell'istituzione scolastica – non è detto che le insegnanti (che certamente li conoscono) li abbiano anche profondamente metabolizzati e traggano da essi l'ispirazione per la propria azione professionale.

Un primo elemento emerso con chiarezza dalle interviste alle insegnanti è l'importanza di valorizzare il loro ruolo educativo, partendo dalla consapevolezza del fatto che la missione della scuola consiste nell'educare attraverso l'istruzione e non nell'istruire soltanto. Anche in una scuola molto attenta a garantire un'offerta formativa di istruzione abbastanza tradizionale emerge con forza, come punto di riferimento consolidato, l'idea della prevalente funzione educativa, che deve innervare di sé tutte le azioni compiute dagli insegnanti: sia quelle più codificate, sia quelle più destrutturate.

Un secondo elemento significativo che emerge dalle interviste alle insegnanti riguarda il ruolo educativo del contatto privilegiato con la natura, nel contesto di un'educazione “secondo natura” che – come si è visto – ha una base teoretica di tipo personalista, ma anche nel senso di aiutare i bambini ad *ascoltare* la voce della natura. Particolarmente suggestiva l'idea che il saper cogliere il messaggio che viene dall'alternarsi delle stagioni, ovvero dell'esistenza di “ritmi” naturali di cui siamo discepoli e non arbitri è particolarmente significativo soprattutto in un periodo in cui, per amore o per forza, i bambini sono costretti ad avere un rapporto intensivo con realtà di tipo artificiale, digitale e virtuale. Più di tante prediche sull'uso parsimonioso e saggio delle tecnologie può sortire effetti educativi un rapporto “compensativo” con la realtà naturale e l'invito quotidiano ad immergersi nei suoi ritmi ed ascoltarne la voce.

Concludiamo le nostre considerazioni sull'analisi riflessiva delle prassi didattiche messe in atto in tempo di pandemia con una sottolineatura che ancora una volta valorizza la prospettiva pedagogica personalista che caratterizza la cultura dell'educazione dell'Istituto “Farlottine”. È indubbio il fatto che lo snack motorio coinvolga, in primo luogo, la dimensione fisica dei bambini, di cui si valorizza anche il bisogno di movimento che spesso risulta compresso negli ambienti scolastici in cui gli allievi sono costretti a ritmi innaturali fatti di posizioni statiche (seduti al banco). Il fatto di collegare insieme una pausa motoria con occasioni stimolanti sul piano relazionale ed anche con la responsabilizzazione dei bambini in vista di una proficua convivenza civile, significa trasmettere implicitamente il messaggio che la dimensione fisica è anche e soprattutto il luogo di “epifania della persona”, un luogo simbolico in cui il mondo interiore di ciascuno emerge allo scoperto, incontra il mondo interiore delle altre persone, per costruire – insieme – un mondo vitale in cui tutti possano liberamente esprimersi e convivere in armonia.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Novara 2013.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2008.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del COVID. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (ed. orig. 1996) tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Ciucci F., *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Malizia G., Tonini M., *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Mantegazza R., *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma 2020.
- Montalbetti K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa, risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.
- Mortari L. (ed.), *La scuola al tempo del covid-19: i vissuti dei docenti*, Universitarie Cortina, Verona 2021.
- Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.
- Porcarelli A., *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2020 (III ed.).
- Porcarelli A., Tugnoli C., *Educazione affettiva alla ricerca di nuovi paradigmi: una ricerca-azione relativa ad un progetto in continuità 0-6 presso l'Istituto "Farlottine"*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 11, n. 18/2019, pp. 17-31.
- Xodo C., Porcarelli A., (eds.), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.