

Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante

How the idea of school and teacher changes in the project of the educational community

Vanna Iori

Membro Comitato d'indirizzo Istituto Toniolo | viori2324@gmail.com

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Le grandi trasformazioni sociali, relazionali e culturali del nostro tempo e la crescente insicurezza educativa, soprattutto dopo il lockdown, richiedono cambiamenti nell'idea di scuola e nel ruolo dell'insegnante. In particolare, emerge la necessità di una sinergia pedagogico-formativa tra la comunità scolastica, le famiglie e le varie agenzie educative territoriali per una fondamentale rete di relazioni e uno sviluppo di comunità che aiuti i ragazzi a ricostruire nuove competenze sugli aspetti cognitivi, emotivi e relazionali, per potenziare la prevenzione e l'inclusione, costruire futuro e progetti di vita.

The great social, relational and cultural transformations of our time and the growing educational insecurity, especially after the lockdown, require changes in the idea of school and in the role of the teacher. In particular, the need emerges for a pedagogical-training synergy between the school community, families and the various territorial educational agencies for a fundamental relationship network and community development that helps children to rebuild new skills on cognitive, emotional and relational aspects, to increase prevention and inclusion, build the future and life projects.

KEYWORDS

Comunità educante | Cambiamenti | Scuola | Insegnanti | Futuro
Educational community | Changes | School | Teachers | Future

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Iori, V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120-126 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-18>.

Corresponding Author: Vanna Iori | viori2324@gmail.com

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-18

Introduzione

Le avventure di Pinocchio di Collodi originano da un gesto simbolico: vendere l'abecedario per andare al teatro dei burattini anziché a scuola. Da quella scelta "disubbidiente" nei confronti del padre Geppetto hanno inizio tutte le disavventure del burattino: gli incontri con Lucignolo, Mangiafuoco, il gatto e la volpe, fino a quando, con l'aiuto della Fata Turchina, inizia a maturare e diventa un bambino vero, trovando consapevolezza nel ventre della balena. Lasciare la scuola è simbolicamente, in quel romanzo di fine Ottocento, scegliere di allontanarsi dal luogo principale della formazione e dell'apprendimento custodito dentro il portone dell'edificio scolastico, perciò separato e in contrapposizione con ciò che si può incontrare «fuori», nel mondo esterno. Collodi (pseudonimo di Carlo Lorenzin) pubblicò nel 1883 il suo romanzo per ragazzi che è stato per oltre un secolo il libro più tradotto e diffuso al mondo, rappresentando, come ebbe a segnalare il filosofo Benedetto Croce, il legno in cui è intagliata l'umanità stessa, nel passaggio simbolico da burattino a bambino, indicando l'umanizzazione del ruolo educativo.

La concezione di separazione netta interno/esterno è rimasta, infatti, per decenni nell'idea di scuola come luogo dell'apprendimento, "isolato" dal contesto comunitario. In questo spazio simbolico e consolidato da regole interne inderogabili, generazioni di insegnanti e allievi si sono adeguate a canoni di comportamento imposti nelle relazioni, nei contenuti e nella trasmissione dei saperi. Alcuni sono ancora oggi in vigore: la «campanella» scandisce gli orari di passaggio da un sapere all'altro, da un insegnante all'altro, l'intervallo, l'inizio e la fine delle lezioni; regole precise normano i permessi per entrare e uscire dall'edificio; le giustificazioni per le assenze e altre formule linguistiche desuete regolano i rapporti e le azioni svolte nella scuola ("scrutinio", "congedo", "supplenza", ecc). La storia della nostra istruzione risente certamente di un passato di "scuola-caserma" (Massa, 1983, p. 147) quando l'analfabetismo era dominante e chi andava a scuola apprendeva un sapere statico ed una rigida ubbidienza alle regole. "Se la prigionia assomiglia agli ospedali, alle fabbriche, alle scuole, alle caserme, come può meravigliare che tutte queste assomiglino alle prigioni" (Foucault, 1976, p. 247).

Con leggere variazioni, nelle diverse istituzioni si praticavano analoghi interventi al fine di instaurare percorsi cognitivi e una disciplina finalizzata alla rettitudine morale: ubbidienza e rispetto delle autorità, regolamenti ed orari rigidi che imponevano silenzi, isolamenti, punizioni, apprendimento mnemonico. Nonostante i limiti architettonici e docimologici, la scuola può essere viva e attiva, aperta al contesto, ma non possiamo ignorare che, nella maggior parte dei casi, ancora oggi i ragazzi percepiscono il mondo che si incontra all'esterno più vario, più imprevedibile, più allettante (il teatro dei burattini, il paese dei balocchi che oggi hanno mutato ovviamente le forme di attrazione), ma anche più insidioso e pieno di pericolosi incontri (il gatto e la volpe che sono diventati nuove esperienze di inganni, paure, bullismo, violenze). Nella scuola, dove la lezione cattedratica frontale è demotivante e i docenti non riescono a rendere significativo il rapporto con i saperi disciplinari, aumentano gli abbandoni, come la cronaca stessa, oltre ai dati statistici, ci mostra. L'aumento degli abbandoni e la perdita di senso negli apprendimenti e nelle relazioni ci pone in Europa con il più alto tasso di dispersione scolastica. Secondo la fondazione "Openpolis" il 17% dei giovani tra i 18 e i 24 anni lascia prematuramente ogni percorso formativo (laddove la media europea è 12%) e nel nostro paese la dispersione avviene anche in età più precoce che nel resto d'Europa.

Queste brevi considerazioni per sottolineare la improrogabile necessità di una apertura della scuola alle esperienze formative esterne, la realizzazione diffusa di "patti educativi di comunità" (già formulati con DM 203/2020), una progettazione condivisa con il contesto territoriale, che interpreti i bisogni educativi in modo meno obsoleto ma interagisca con diversi elementi di formazione per fornire risposte educative ricche e aperte alle trasformazioni future. Il disegno di legge per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante sta per cominciare il suo iter parlamentare. È lo stesso ultimo testo che avevo depositato nella scorsa legislatura e che è stato ripresentato in quella attuale sia alla Camera sia al Senato. In tempi di grandi mutamenti sociali, relazionali e culturali, e a fronte di una crescente incertezza educativa, è necessario potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, recuperare alleanze e collaborazione per offrire risposte efficaci alle emergenze, affiancare i docenti e i genitori nelle relazioni con gli studenti e tra le famiglie, potenziare il lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali con le competenze necessarie, consolidare le reti educative con enti locali, Terzo settore e tutte le realtà che agiscono per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante.



1. I cambiamenti nella scuola: la progressiva apertura al mondo esterno

I cambiamenti dell'idea di scuola e di insegnamento possono essere letti attraverso le variazioni degli spazi educativi. Dietro ogni edificio ci sono la storia e l'idea pedagogica, ma anche politica e sociale che lo hanno ispirato. Nel dopoguerra, con la scolarità di massa, cambiano infatti le linee architettoniche e la fisionomia degli edifici che divengono più luminosi e spaziosi, così come gli arredi si modificano sostituendo ai banchi di legno statici i tavoli con sedie singole e mobili.

Tuttavia, anche quando le architetture si presentano apparentemente più rispettose di concezioni pedagogiche rinnovate, non giungono a realizzare un sapere pedagogico nuovo, libero dai pesanti residui di chiusura, intolleranza o indifferenza. Gli spazi scolastici si presentano ancora inadeguati ai criteri suggeriti dalle nuove intuizioni e dalle indicazioni formulate dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione.

I mutamenti architettonici non coincidono con il miglioramento delle attività educative e i percorsi di riflessione scientifico-pedagogica non procedono in parallelo con l'agire educativo nelle scuole. Il pensiero pedagogico offre intuizioni e stimoli a cui la scuola rimane sorda. Esiste una resistenza della struttura e degli insegnanti ai mutamenti e avversioni di molti docenti e capi d'Istituto ai cambiamenti, alla innovazione didattica e all'apertura della scuola alla vita extrascolastica. Le ragioni della storica carenza di autentiche alleanze educative interne-esterne sono molteplici (incompetenza pedagogica, incapacità, disaffezione professionale, difficoltà burocratiche), e di fatto la struttura fondamentale dell'insegnamento resta sempre l'aula-classe, dove si svolgono le tradizionali lezioni frontali in modo "autarchico". In definitiva fino a quando non cambieranno gli scenari e si costituiranno nuove aperture, secondo quanto già osservava De Bartolomeis, "caratteristiche fondamentali di questo modello sono la chiusura, l'esclusione e la non articolazione: l'unità classe bloccata nell'unità aula. [...] Il modello di spazio rigido è perfettamente rispondente a una impostazione educativa rigida: mancano gli scambi tra i vari settori, collaborazione tra i vari insegnanti, mobilità individuale e di gruppo" (De Bartolomeis, 1983, p. 187).

La lezione cattedratica frontale potrà essere affiancata o sostituita da nuove metodologie non solo quando ci saranno spazi diversamente utilizzabili, ma quando ci saranno docenti formati alle nuove competenze di *soft skills* in grado di utilizzare correttamente le tecniche di gestione dei gruppi e di valorizzare lo sviluppo della socializzazione, della creatività, dell'invenzione, accanto alla trasmissione dei saperi tradizionali. Le nuove esperienze didattiche, differenziandosi dalla vecchia scuola dell'isolamento e del controllo, affidata ad insegnanti trasmettitori autoritari di un sapere chiuso e indiscusso, si sono "socchiate" progressivamente, sotto l'influenza di nuovi studi ed esperienze, dagli anni '70 e '80, alla fisionomia di una più vasta struttura sociale in collegamento con altre agenzie educative, in una progressiva apertura col mondo esteriore, in un fluire di conoscenze in entrata e in uscita tra la vita sociale e culturale e gli spazi scuola.

Un susseguirsi di norme che vanno dalle direttive ministeriali degli anni '60, ai Decreti Delegati del 1974, all'istituzione dei Distretti scolastici, alle norme sull'abbattimento delle barriere architettoniche del 1978, agli Orientamenti programmatici del '90. Il costante processo di rinnovamento nella concezione della scuola ha prodotto una molteplicità di attività diverse, di studio, lavoro, gioco, riposo, realizzate da piccoli gruppi, singoli allievi o grandi gruppi in assemblea. Già i programmi della scuola media del 1979 indicavano infatti tra i fini "la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il *mondo esterno*" ed individuavano nelle "strutture partecipative" la possibilità di una scuola "effettivamente aperta a tutti i fermenti e agli apporti del mondo esterno", affermando che "dovranno essere altresì utilizzate tutte le occasioni e le strutture per un proficuo rapporto tra la scuola e le comunità territoriali" (I parte, 3a, e 4). Anche i programmi della scuola elementare iniziarono a puntualizzare, nella loro premessa, l'interdipendenza della scuola con il sistema formativo territoriale (punto 2) e venne auspicata un'organizzazione didattica che prevedeva "attività di classi aperte", "gruppi mobili di alunni per attività specifiche" e "flessibilità" nell'organizzazione del lavoro (punto 9). Infine, anche i primi orientamenti programmatici della scuola materna riprendevano gli stessi criteri secondo cui l'organizzazione delle attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica (Frabboni et al., 1990).

Purtroppo, molte di queste indicazioni sono rimaste sulla carta e soltanto la fase del *lockdown* nella recente pandemia e della DAD ha messo in luce, per docenti e studenti, l'importanza vitale di relazionarsi in presenza e di attivare esperienze di apprendimento innovative. In questi ultimi anni la scuola è diventata, anche nell'ac-



cezione diffusa, un elemento fondamentale di socializzazione ed inizia ad essere percepita come luogo di sviluppo di comunità perché è l'istituzione indispensabile per tenerla unita, farla crescere e permettere ai più giovani di partecipare, essere inclusi nella vita collettiva, ricominciare a realizzare futuro e progetti di vita (Calaprice, 2016). In tal senso, la cooperazione tra le reti territoriali diventa fondamentale per rilanciare un nesso vitale tra sviluppo ed educazione, per il futuro dei giovani e del paese.

2. Nuove competenze per gli insegnanti

Tutto questo necessario cambiamento non fa parte della storia identitaria e del percorso formativo del ruolo docente. La figura dell'insegnante è mutata, così come le strutture scolastiche. La storia dell'insegnante s'intreccia con la storia della scuola e del paese ed è stata identificata, per decenni, prevalentemente con quella della maestra (poiché si tratta di una professione prevalentemente femminile).

Nell'emergenza del nostro tempo anche la dimensione docente è chiamata a modificarsi, poiché i ragazzi hanno bisogno di insegnanti che sappiano ascoltarli e aiutarli a comprendere come affrontare la complessità della loro vita emotiva di cui non conoscono gli alfabeti (Iori, 2003). Il bisogno di competenze emotive è indispensabile per compiere scelte riguardo a sé stessi e alle relazioni. Le emozioni sono sempre collegate alla ragione: cuore e cervello, pathos e logos. Anche se l'intelligenza cognitiva è molto importante, l'intelligenza emotiva e l'accompagnamento all'alfabetizzazione ai sentimenti sono oggi indispensabili ai giovani per cogliere, valutare e gestire le emozioni proprie e riconoscere le emozioni di chi ci circonda. La grande sfida dei sistemi educativi è proprio questa: tenere insieme le competenze emotive con quelle cognitive (Iori, 2009). Fare scuola non può prescindere da questo tentativo. Deve essere chiaro che investire in istruzione, formazione, ricerca ed educazione porta allo sviluppo sociale, a una maggiore inclusione e alla crescita economica.

Ma cosa sono queste competenze se non la capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze e le attitudini in rapporto ai contesti esterni, alle comunità di appartenenza? Perdendo progressivamente le connotazioni di istituzione totale e separata, la scuola ha iniziato lentamente ad aprirsi alla società esterna. Il "sistema formativo integrato" prevede una continua interazione tra scuola ed extra-scuola, esperienze di "scuola diffusa" e preparazione della visione da cui sta nascendo la prospettiva su cui comporre una *comunità educante*.

Per questo gli insegnanti devono essere messi nelle condizioni di far diventare la scuola un reale agente di cambiamento e mobilità sociale, in grado di fornire un'educazione accogliente e di qualità, estesa a tutto il territorio, che garantisca opportunità di apprendimento per tutti. I dati rilevano invece che i tassi elevati di abbandoni scolastici, la carenza di competenze e i livelli non adeguati di conoscenza riguardano soprattutto le aree più povere del Paese, quelle dove maggiore è la povertà economica e minore l'accesso a servizi come biblioteche, musei, attività sportive, servizi educativi per la prima infanzia, fruizione digitale.

Uno degli elementi indispensabili per ridare un po' di speranza al Paese deve essere il ripristino di contesti relazionali, il superamento della frammentazione del tessuto sociale e civile. Fare comunità, infatti, significa stare dentro i processi di sviluppo e incentivare il miglioramento delle condizioni di vita: un passaggio funzionale a creare i presupposti anche per rendere più robusto ed efficace il rapporto scuola-lavoro.

A questo sono chiamati oggi gli insegnanti, poiché le trasformazioni in atto nella quarta rivoluzione industriale e la *digital transformation* stanno modificando i modi di apprendere, di relazionarsi, di vivere i progetti da parte dei ragazzi. Occorre, quindi, una profonda innovazione dei sistemi educativi e delle competenze formative. Ripensare i modi dell'educare non è solo una responsabilità pedagogica ma è politica, pubblica, sociale e dunque prioritaria per creare le condizioni capaci di affrontare istanze educative nuove sempre più complesse, necessarie per la comunità educante.

Su questi cambiamenti devono interrogarsi gli insegnanti, e dovranno farlo assieme a pedagogisti, educatori, genitori e altri adulti per capire se il nuovo modello di vita imposto ai nostri ragazzi, con attività, nuove tecnologie, aspettative frenetiche, sia il migliore per garantire un apporto cognitivo adeguato, ma anche idoneo al loro benessere psicofisico e una crescita realmente equilibrata.

Senza un progetto di lungo periodo e risorse ad hoc, la scuola, soprattutto nelle aree di maggiore degrado e abbandono, non potrà mai diventare un laboratorio di sperimentazione didattica e recupero sociale. Per farlo



è necessario investire sulle buone pratiche scolastiche che coinvolgono scuola e comunità, affinché l'alleanza educativa tra genitori e docenti, insieme alle altre agenzie educative, diventi più forte.

Contrastare la povertà educativa non è però solo una questione di risorse economiche. L'investimento che va portato avanti è politico e pedagogico, capace di mettere in collaborazione i docenti con i luoghi educativi e investire sulla presenza di altre figure educative. Più relazioni educative offriamo ai ragazzi, maggiore è la possibilità di sottrarli all'emarginazione, al disagio e alla violenza e, soprattutto, di farli ancora sperare nel loro futuro. Se il compito più importante dei nuovi scenari educativi è dare un futuro al paese, senza una vera attenzione ai più giovani non saremo in grado di farlo. Bisogna iniziare subito ad agire. Insieme. Per farli diventare, ritornando alla metafora iniziale di Pinocchio, bambini e non nuovi burattini.

Ciò significa che l'insegnante potrà dedicarsi alla didattica innovativa e, con la presenza dell'educatore e del pedagogista (Miatto, 2023), dovrà garantire, nell'ambiente scolastico, strategie pedagogiche finalizzate alla crescita personale e sociale e al recupero delle fragilità per recuperare progetti esistenziali. Tale proposta si fonda sulla necessità di rispondere alla complessità e alle criticità di molte situazioni che ricadono unicamente sui docenti e che, invece, richiedono un approccio multidisciplinare e una presa in carico condivisa dell'educazione dei ragazzi.

3. Il progetto di comunità educante per costruire nuovi scenari educativi

La pandemia ha accentuato le differenze, facendo emergere nuove fragilità nel tessuto sociale e sono soprattutto i ragazzi che hanno risentito degli effetti delle restrizioni, a partire dalla mancanza della didattica in presenza che ha aumentato le disuguaglianze nei percorsi educativi, nelle possibilità di apprendimento e soprattutto in quelle relazionali. Già dai primi dati dell'indagine *I giovani ai tempi del Coronavirus* (Save the Children, 2021) su adolescenti tra i 14 e i 18 anni, emerge l'impatto negativo della chiusura delle scuole: dall'aumento delle assenze prolungate, che spesso sono preludio all'aumento della dispersione scolastica, alle sensazioni (indicate dal 46% degli intervistati) di esclusione e di ingiusto "spreco" del tempo che dovrebbe essere scolastico mentre viene ridotto a relazioni solo virtuali. Proprio questo percorso di disagio e fragilità ha fatto riscoprire a molti ragazzi (l'85% degli intervistati) il valore della relazione "in presenza" con i compagni e le compagne di scuola.

Ogni ricerca su questi temi ci dice che oggi si stanno moltiplicando le sofferenze esistenziali tra i giovani. Aumentano in modo esponenziale le forme di autolesionismo, anoressia, i tentativi di suicidio, il ritiro sociale, il consumo di alcool, le violenze sul web e nella vita quotidiana, la grande insicurezza, l'incapacità di gestire le emozioni, il disorientamento, la difficoltà a concepire progetti di vita rivolti al futuro. Un quadro desolante descrive i giovani che saranno gli adulti di domani: sembrano vivere quotidianamente sensazioni di malessere esistenziale e non avere risorse a cui aggrapparsi. Ragazzi isolati, senza cura di sé, come se la vita si esaurisse nell'attimo presente e non offrisse nessuna reale visione di senso.

Ecco allora che quel bisogno di "scuola diffusa" come luogo essenziale non solo per l'apprendimento logico-cognitivo ma come spazio di socializzazione diventa il punto di partenza da cui si può iniziare a costruire un reale sviluppo della *comunità educante*. Bisogna aumentare le occasioni di incontro, migliorare gli spazi educativi, riorganizzare i servizi in un'ottica di integrazione che punti ad aumentare e diversificare l'offerta, immaginando servizi alternativi come micro-nidi, sezioni primavera, attività creative, ludiche, motorie, sportive, artistiche, musicali.

È chiaro che le azioni a sostegno di studenti, docenti, personale scolastico e famiglie devono seguire anche un'altra direttrice di prevenzione e accompagnamento civile, etico, spirituale (Bignardi & Simeone, 2022). E cioè tradursi in azioni educative che si articolino intorno al rafforzamento del patto di corresponsabilità.

Ancora di più oggi, di fronte a questa drammatica emergenza educativa, appare urgente inserire percorsi socio-educativi ad hoc per potenziare lo sviluppo della comunità educante, offrire risposte alle emergenze e favorire le buone prassi educative nelle età evolutive, a partire dal supporto ai docenti e alle famiglie, per favorire al massimo il percorso formativo. Coinvolgendo attivamente la comunità locale, molti Comuni hanno avviato servizi e iniziative nei propri territori per rispondere alle necessità della popolazione, hanno innovato e rafforzato esperienze già presenti, modificando in maniera flessibile le loro modalità di intervento, potenziando i servizi per le famiglie, integrandoli con gli altri servizi educativi territoriali per offrire una rete di sostegno, rafforzando



i Centri di aggregazione giovanile che, insieme alle altre iniziative, possono prevenire e cogliere precocemente le forme di disagio e mettere in campo interventi tempestivi e preventivi che interloquiscono con la scuola.

In tale visione si orientavano le due proposte che avevo depositato nella XVIII Legislatura (DDL 1319, 2021, e DDL 2527, 2022) per istituire nelle scuole italiane la figura professionale del pedagogo e dell'educatore socio-pedagogico con l'obiettivo determinato di uno sviluppo della comunità educante. L'incrocio di tutti questi mondi esterni e paralleli alla scuola dovrebbe gravitare intorno alla comunità educante, basata su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell'azione educativa. Dobbiamo trovare strade per tornare verso i più giovani, imparare ad ascoltarli, e quale migliore via se non quella che si basa sulla rete, sulla comunità, sul presidio che guarda alla specificità di ognuno per dargli valore e condurlo alla ricerca del suo posto nel mondo? (Bruzzone & Musi, 2020).

La scuola diventa, in questa prospettiva, il centro dove le diverse parti della società lavorano per il bene comune e per lo sviluppo della persona umana. Cooperare per ripartire. Per recuperare una programmazione efficace vanno coinvolte le attività istituzionali con tutte le forze della società civile, affinché siano partecipi e si facciano promotrici di idee che interessano l'intera comunità, cruciali in questa fase ma anche sul lungo periodo, attraverso azioni concrete per promuovere benessere emotivo e psicologico. In questa direzione può essere maggiormente esplicativo un breve elenco sulle concrete finalità, nel versante pedagogico-educativo, per l'educatore e il pedagogo: prevenire e recuperare i fenomeni di fragilità e di vulnerabilità sociale ed educativa, abbandono scolastico precoce e dispersione; prevenire e contrastare le diverse povertà educative ad ogni livello di istruzione della scuola pubblica e paritaria; realizzare strategie e buone prassi integrate per una scuola inclusiva, aperta al territorio, alla ricerca e alla sperimentazione innovativa in ambito educativo, formativo e pedagogico; valorizzare ogni forma di apprendimento formale, non formale e informale, atto a sostenere il pieno sviluppo della persona nel rispetto dei principi costituzionali; mettere a sistema interventi educativi e pedagogici programmatici, conseguiti in sinergia tra scuola, famiglia, studenti e territorio; promuovere le competenze socio-affettive e di genere; favorire il diritto allo studio, al successo formativo e all'acquisizione di competenze, civiche, sociali e occupazionali; attuare linee di intervento e politiche di indirizzo volte a promuovere la sussidiarietà e la corresponsabilità educativa delle agenzie formative; promuovere continuità educativa verticale e orizzontale tra le diverse agenzie educative; sostenere la genitorialità; orientare gli alunni nei passaggi tra i diversi ordini di scuola (orientamento formativo); progettare e formare all'uso di ambienti digitali di apprendimento; sviluppare reti collaborative e di prossimità sociale, prevenire fragilità educative, criticità relazionali, culturali e sociali potenziando la crescita della vita emotiva.

Sul versante psicologico, la figura dello psicologo potrà fornire un supporto rivolto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie, per rispondere innanzitutto ai traumi e ai disagi derivati dall'emergenza post COVID-19, ma anche per avviare un sistema di assistenza e di supporto psicologico per contrastare l'insorgere e l'aumento di forme di disagio o di malessere psico-fisico tra gli studenti delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

La scuola è, dunque, il luogo d'incontro delle diverse storie, delle provenienze sociali e familiari, delle diverse modalità relazionali di cui ogni persona è portatrice, ed è, quindi, importante creare, per gli alunni e per il personale, le condizioni idonee a co-costruire un ambiente di vita che faciliti ciascuno nel raggiungere le naturali potenzialità in rapporto ai diversi contesti di appartenenza. L'ambiente scolastico deve garantire strategie multidisciplinari, pedagogiche e psicologiche finalizzate alla crescita personale e sociale, al progetto di sé, al futuro dei singoli alunni e alunne, assieme a tutta la comunità educante.

Bibliografia

- Bignardi, P., & Simeone D. (2022). *(D)io allo specchio. Giovani e ricerca spirituale*. Vita e Pensiero.
 Bruzzone, D., & Musi, E. (Eds.) (2020). *Aver cura dell'esistenza*. FrancoAngeli.



- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*. FrancoAngeli
- De Bartolomeis, F. (1983). *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*. La Nuova Italia.
- Egée-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Trebisacce, G. (1990). *La scuola degli alfabeti*. La Nuova Italia.
- Iori, V. (Ed.) (2003). *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*. Guerini & Associati.
- Iori, V. (Ed.) (2009). *Quaderno della vita emotiva*. FrancoAngeli.
- IPSOS per Save the Children (2021) *I giovani ai tempi del Coronavirus* (2021). Retrieved April 14, 2022, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi*. Unicopli.
- Miatto, E. (Ed.) (2023), *Il pedagista nella scuola. Sfide e prospettive*. Studium.

