



La form-azione generativa:
mediatore dello human development approach
Generative formation:
the mediator of human development

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova - oscartiozzo@gmail.com

ABSTRACT

The pandemic exploded in 2020 calls into question the welfare of our country. An initial response to the emergency arrived on the health level and, subsequently, was translated into economic measures. Overcoming welfare assistance towards generative welfare allows us to look at welfare as an investment and not as a cost. The school is at the center of the pandemic wave and the teachers, unprepared, are facing the emergency with the tools in their possession. Face-to-face teaching became online teaching, and it raised many questions: the absence of the physical presence; school as space and time; accessibility to the network; the frontal teaching mediated by the screen of a device. A possible answer, which draws on Goal 4 of Agenda 2030, is given by the proposal of a generative teaching of solidarity that goes from teaching to being school.

La pandemia esplosa a partire dal 2020 rimette in discussione il welfare del nostro Paese. Una prima risposta all'emergenza arriva sul piano sanitario e, successivamente, si traduce in misure di tipo economico. Il superamento dell'assistenzialismo verso un welfare di tipo generativo permette di guardare al welfare come investimento e non come costo. La scuola è al centro dell'ondata pandemica e la classe docente, impreparata, affronta l'emergenza con gli strumenti in possesso. La didattica in presenza diventa didattica a distanza ponendo numerose questioni: la non presenza fisica; la scuola come spazio e tempo; l'accessibilità alla rete; la lezione frontale mediata dallo schermo di un *device*. Una possibile risposta, che attinge al Goal 4 di Agenda 2030, è data dalla proposta della didattica generativa della solidarietà che proietta la didattica dal fare scuola a fare la scuola.

KEYWORDS

Teaching, Solidarity, Generativity, Capabilities, Formation.
Didattica, Solidarietà, Generatività, Capacitazioni, Formazione.

Dal prendersi cura all'aver cura

Dopo la ripresa dall'attacco alle Torri Gemelle (2001) e dalla crisi economica del 2008, il SARS-CoV-2 entra nella Storia come evento circoscritto in Cina per poi prendere piede e coinvolgere l'Italia e il mondo intero tanto da essere definito pandemia dall'Organizzazione Mondiale della Sanità l'undici marzo 2020. Se inizialmente la dimensione sanitaria prende il sopravvento e tutto sembra dover rispondere alla necessità di frenare i contagi e diminuire il tasso di letalità (l'Italia è terza al mondo nel rapporto letalità-contagiati con un tasso del 3,5%, preceduta da Iran 4,7% e Messico 9% dati pubblicati in Johns Hopkins University, 2020), successivamente il dibattito pubblico si focalizza sul tema economico, quindi sulla capacità del Sistema Paese di reggere alle misure restrittive attuate dai Governi dei diversi Paesi. Una delle drastiche misure, relative alla prima ondata pandemica, disposte in tutti i Paesi Europei è la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado. In particolare, in Italia con D.L.6/2020 *Misure urgenti di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19* le attività scolastiche prevedono la frequenza attraverso lo svolgimento di attività a distanza. Il binomio sanità-economia incentrato sull'emergenza pandemica corre il rischio di offrire risposte non adeguate. Si corre il rischio di rispondere all'emergenza con l'assistenzialismo, con una politica che sappia soddisfare un bisogno emerso attraverso un aiuto, non necessariamente economico, che non sia in grado di sollevare il beneficiario dalla condizione in cui vive. Il termine condizione richiama il prendersi cura, quindi considerare l'altro come un peso di cui farsi carico. È il rischio dell'assistenzialismo, di un sistema di valori, ancor prima di un pensiero economico, che non è in grado di vedere l'altro come risorsa, come primo vero protagonista del cambiamento richiesto. Così non si è in grado di poter parlare di situazione, ma di condizione, quindi di qualcosa di determinato, che non vede nel cambiamento una possibilità. Si appalesa la necessità di cambiare prospettiva di passare da un approccio assistenzialista ad uno di tipo generativo. Questo impone di passare dall'idea che il welfare non sia un costo e apre uno scenario nuovo: il welfare come investimento (Zancan, 2013). L'altro non è più il destinatario o il beneficiario del mio aiuto, ma diventa strumento di riscatto per sé e per gli altri, grazie all'azione a corrispettivo sociale, "attività che comportano il coinvolgimento attivo e la responsabilità del soggetto destinatario di interventi di sostegno [...] finalizzato a rafforzare i legami sociali, a favorire le persone deboli e svantaggiate nella partecipazione alla vita sociale, a promuovere a vantaggio di tutti il patrimonio culturale e ambientale della comunità e, in generale, ad accrescere il capitale sociale locale e nazionale" (Proposta di legge n. 3763/16, art.2 comma 2). Questo processo ha fatto irruzione nel mondo della scuola.

La nuova quotidianità

Gli attori principali della comunità scolastica vivono un iniziale senso di smarrimento. La classe insegnante si confronta per la prima volta nelle scuole dell'obbligo scolastico e formativo con la didattica a distanza (DAD) dove vengono meno le certezze dell'abitudine e si fa largo una nuova quotidianità da abitare con l'*expertise* maturata. Lo smarrimento coinvolge tutta la comunità scolastica: le famiglie perché sperimentano l'impossibilità di accompagnare i propri figli e necessitano di spazi e *device* per permettere ai figli di fare scuola; gli studenti che si trovano privati delle relazioni della comunità-classe e dei docenti; gli insegnanti perché

devono modificare il loro far-scuola; il personale ATA che si vede svuotato delle sue mansioni. Lo smarrimento vissuto principalmente dai docenti viene superato cercando di agganciare questa nuova dimensione a quella precedentemente vissuta.

La trasposizione della didattica tradizionale nella dimensione telematica mostra fin da subito delle criticità:

1. la non-presenza-fisica: la misura di isolamento non si è trasformata in isolazionismo (anche) grazie al mondo della scuola che ha saputo trasformare la non-presenza-fisica in presenza-non-fisica. L'uso dei media permette di mantenere la relazione modificando la forma e non la sostanza, riducendo l'immediatezza della presenza fisica per lasciar spazio alla dimensione mediata attraverso i social. Questo passaggio costa, in termini di sforzi, non poco alla classe docente, in quanto incide molto la mancata formazione dell'utilizzo di piattaforme digitali e l'età media della classe docente (49 anni per gli insegnanti e 56 anni per i Dirigenti scolastici [OCSE-TALIS, 2019]) con una formazione di tipo cartaceo-tradizionale. In particolar modo le maestre e i maestri della scuola primaria dimostrano una maggior creatività nel ripensare la forma della DAD attraverso l'utilizzo di strategie che permettano di rivoluzionare l'idea di come la scuola possa entrare in contatto con gli studenti. La DAD chiede ai docenti di spogliarsi della delega ricevuta dai genitori che appare sempre più come una deresponsabilizzazione della famiglia e, invece, di vestirsi della "delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare" (Canevaro, 2006, p.50). La situazione di DAD accentua in modo plastico il ruolo genitoriale. Chiede alle mamme e ai papà di accogliere la scuola tra le mura domestiche. Questo apre nuove questioni e genera ulteriori stratificazioni sociali facendo risaltare ulteriormente le disuguaglianze. Ciò determina una forte differenza di equità. In molti casi la famiglia non è il luogo della cura, ma si trasforma in uno dei primi ostacoli nel percorso di vita degli studenti.
2. Lo spazio scuola: l'avvio della DAD modifica la struttura concettuale spazio-temporale della scuola, trasformandola in un tempo più che in uno spazio. Questo segna una svolta epocale per la didattica. Abbiamo una tradizione pedagogica che si occupa e si è occupata degli ambienti educativi e del mobilio in grado di favorire e promuovere l'apprendimento. L'ambiente di apprendimento è dato non solo dalla persona che apprende, ma anche dal luogo (spazio fisico) in cui esso è libero di agire e di assimilare le informazioni attraverso l'interazione con altre persone presenti (Wilson, 1996): "scoprimmo che l'educazione non è ciò che il maestro dà [...] Il compito del maestro non è quello di parlare, ma di preparare e disporre una serie di motivi di attività culturale in un ambiente appositamente preparato" (Montessori, 1952, p.6). Per la prima volta non sono gli studenti ad andare a scuola, ma è la scuola stessa ad entrare nelle case e nella vita familiare degli studenti. L'aula non è più la stessa per tutti, ma ognuno abita un'aula differente che rispecchia fedelmente i valori, le possibilità e le opportunità che la famiglia mette a disposizione. Qui si aprono molte questioni che coinvolgono diversi saperi disciplinari: lo stare a scuola richiede di essere nuovamente normato, non tanto sul piano giuridico, quanto su quello assiologico (ad esempio: significato dell'abbigliamento, l'aspetto alimentare, la rete relazionale familiare). C'è un cambio di prassi che porta con sé delle profonde trasformazioni culturali legate alla dimensione scolastica: il saluto all'insegnante, la ricreazione, il suono della campanella. Tutto quello che viene denominato con il termine *netiquette*, crasi tra la parola inglese *net-*

work e quella francese *etiquette*, per indicare l'insieme delle regole di comportamento da tenere online per aumentare il grado di rispetto reciproco. Una delle domande non considerate importanti, ma che sono invece fondamentali per il buon esito della ri-significazione del contesto di apprendimento è: "Chi decide quali sono le norme da attuare in DAD?". Purtroppo, l'emergenza pandemica non ha permesso alla comunità scolastica di avere il tempo di interrogarsi e di promuovere insieme un regolamento. Viene tolto uno spazio di esercizio della democrazia agli studenti (Dewey, 2018) e le proposte arrivano dal Collegio docenti e spesso dal Dirigente scolastico stesso. Ma, se "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3 C.), allora è compito della comunità scolastica tutta decidere regole condivise di comportamento. La sottrazione della democrazia scolastica rischia di essere un ulteriore effetto collaterale della pandemia. Più grave è immaginare che la scuola non possa educare al potere del popolo (democrazia) senza essere governata in chiave democratica. Vi è un filo conduttore tra il pensiero di Dewey che vede nella relazione scuola-democrazia un binomio che si alimenta vicendevolmente e quello di Mounier che avvicina la comunità alla persona. In questa direzione prospettiva comunità-persona si fondono con la combinazione scuola-democrazia, dove il mettere in comune il sapere arricchisce la persona e le istituzioni che la governano.

3. La staticità: immaginare che non sia più necessario mettersi in movimento per *andare* a scuola è una delle dimensioni che maggiormente ha sconvolto la vita degli studenti. L'appuntamento alla fermata dell'autobus, l'aspettarsi per fare la strada insieme, il traffico caotico della città sono elementi che, in mancanza, affievoliscono anche la misura delle relazioni. L'essere connessi non permette di guardare lontano, di alzare lo sguardo e scrutare l'orizzonte. C'è un forte rischio per la nostra vita nella metafora degli occhi fissi sullo schermo. La didattica rischia di diventare veicolo di staticità, quando invece è strumento di apertura all'altro, al sapere, alla conoscenza di sé, alla costruzione di futuro. È necessario superare il modello docente-alunni dove il primo parla e gli altri ascoltano e, all'occorrenza, intervengono. È necessario coinvolgere gli studenti in un'impresa comune, in attività di gruppo con differenti finalità. È necessario far assaporare agli studenti il piacere di studiare per il bene comune e puntare "sulla capacità di lavorare insieme per superare le divisioni e per favorire la pace e la comunione fra tutti i popoli del continente" (Discorso del Parlamento Europeo, 2014). Educare al bene comune deve essere la direzione di senso per ogni insegnante, l'eredità da lasciare alle generazioni future perché "si tratta di privilegiare le azioni che generano nuovi dinamismi nella società e coinvolgono altre persone e gruppi che le porteranno avanti, finché fruttifichino in importanti avvenimenti storici" (Francesco I, 2013). Coltivare l'importanza di tendere al bene comune richiama al superamento dell'immobilismo di una scuola vissuta davanti allo schermo che veicola una dimensione del "tutto dovuto", nemmeno la fatica di muoversi verso la scuola. Questo rimanere fermo da parte dell'alunno porta con sé il rischio che lo studente non sia più ricercat(t)ore del proprio sapere, che dimentichi di essere studente (colui che dà opera alle scienze) e si percepisca come alunno (colui che è alimentato).
4. La dimensione dell'accessibilità alla rete: è questione centrale. Usufruire della piattaforma digitale permette di superare l'isolazionismo. Leghiamo spesso la parola accessibilità alla rete digitale, dimenticando che esiste una rete relazionale che dev'essere altrettanto accessibile. È compito del docente chiedere

come sia possibile ri-costruire il clima di comunità-classe che la situazione pandemica ha minacciato. Le relazioni chiedono di essere vissute in modo differente, senza contatto, ma con-tatto. È necessaria un'opera di educazione che ripensi l'essere in relazione tra e con gli altri. La dimensione digitale permette di valorizzare il tempo dell'altro, quando si parla in videoconferenza il non rispetto dei tempi di dialogo amplifica la non comunicazione. Se la dimensione digitale presenta dei punti di forza, dall'altro lato presenta delle criticità; viene meno la convivialità di alcuni momenti e il riappropriarsi dei non-luoghi della scuola quali i corridoi e dei non-tempi della scuola quali la ricreazione. Purtroppo, in molti casi gli insegnanti non hanno reinventato la ricreazione, ma considerata come tempo morto che si potesse tagliare, perché in digitale perde di significato. Eppure, "il maestro visto solo in cattedra è maestro e non più, ma se va in ricreazione coi giovani diventa come fratello. [...] Se dice una parola in ricreazione è la parola di uno che ama" (Ceria, 1936). Non possiamo permettere di sottrarre la ricreazione all'educazione perché perdiamo tanto della possibilità di essere insegnanti, di segnare dentro.

5. Spersonalizzazione della didattica: l'utilizzo delle piattaforme digitali e dei collegamenti sempre più ridotti dal punto di vista temporale non permette al docente di interfacciarsi con tutti gli studenti per un congruo tempo. Gli sguardi e i sorrisi sono mediati da uno schermo, manca la profondità spaziale e ne risente quella relazionale. Anche la scuola subisce il distanziamento sociale. La risposta da introdurre è quella della creatività, uno stile di pensiero che mette insieme percorsi logici e salti analogici (Testa, 2010, p. 8), che trasformi la scuola in tempo e non solo in spazio. Trovare il modo di trasformare il distanziamento sociale in distanziamento fisico, dove si trapassa lo schermo e si incontra l'altro all'interno del suo contenuto abitativo e relazionale. Lo schermo non più come elemento di separazione, ma di unione, capace di tener insieme la comunità-classe anche visivamente. Limita il fatto di non vedere la persona nella sua interezza, ci si focalizza sul mezzo busto, sul volto, rischiando di avvalorare un'attenzione selettiva tentata dal riduzionismo. Fissare la persona sullo schermo non le permette di muoversi creando una dinamica di staticità che rischia di avere ricadute anche sugli apprendimenti (Piaget, Inhelder, 1970).
6. La scuola della lezione frontale: non solo le strategie didattiche si sono appiattite sulla forma più tradizionale di fare scuola (lezione frontale), ma la DAD lo fa nel modo più radicale possibile attraverso il tasto *unmute*, l'esserci senza audio, senza poter intervenire. Ciò che conta è ascoltare, l'essere ascoltati passa in secondo piano. Il concetto stesso di partecipazione (Pellizzoni, 2005) viene messo in crisi. La partecipazione nella sua doppia valenza (essere parte e prendere parte) vede nella DAD una minaccia dovuta all'incapacità di reinventare un fare scuola che si possa adeguare alle nuove situazioni emerse. È necessario che lo studente si senta parte della lezione, non in quanto spettatore, ma quanto elemento costitutivo. Non può esserci lezione senza studente e questo apre molti interrogativi sulle lezioni in asincrono. La domanda che si può leggere tra le righe e, che non si vuol affrontare, è: "Quali sono gli ingredienti per avere una lezione fiorente?".
7. Dimensione della valutazione: questo fare scuola destabilizza il sistema di apprendimento rischiando di tradurre la valutazione degli apprendimenti in valutazione sommativa tralasciando la valutazione formativa. "L'instabilità nella quale viviamo [...] spinge verso la creazione di nuovi assetti che si consolideranno solo nel momento in cui saranno tratteggiati i termini di un nuovo scambio sociale." (Magatti, 2017, p.14). Il nuovo paradigma generativo chiede di

poter trasformare il concetto di classe, tipica della DAD, in una comunità di didattica di-stanza, dove la stanza assume i tratti dei non-luoghi (Augé, 1992). Vi è il superamento della lezione frontale, strategia didattica privilegiata in DAD, per approdare ad una didattica di comunità, non solo secondo la declinazione di classe come comunità di ricerca (Lipman, 2003; Santi, 2006) come spazio della valorizzazione del dubbio, della domanda e del problema; ma anche come luogo dove coltivare relazioni che sappiano trascendere l'aula (Fiorin, 2016) e spingersi fuori dei confini della scuola per abbracciare i confini della vita.

La didattica generativa della solidarietà

La didattica generativa della solidarietà (Tiozzo, 2020) si propone come modello per attuare una possibile risposta alle domande emergenti. Richiede di ri-pensare la formazione degli insegnanti affinché al centro non vi siano i programmi e i contenuti disciplinari, ma la persona perché tutto il tempo-scuola sia orientato al "principio di ogni persona come fine secondo il principio delle capacità individuali" (Nussbaum, 2000). Il Service learning come strategia didattica guida l'approccio a questa didattica che è chiamata a valutare l'impatto che gli apprendimenti curriculari hanno nel mondo (valutazione generativa) per poter accompagnare ogni studente, *leave no one behind* (Agenda 2030), ad una crescita integrale sostenibile a partire dai quattro domini di Agenda 2030: sociale, ambientale, economico e istituzionale. Per far questo la formazione degli insegnanti deve passare attraverso un approccio alla progettazione di tipo generativo che superi l'autoreferenzialità della scuola e si apra al mondo sia per quanto riguarda gli spazi (non una scuola d'aula), sia per quanto riguarda le relazioni (apertura al terzo settore, al mondo del lavoro e alle famiglie), sia per il tempo (acquisire consapevolezza che non si apprende solo lungo l'orario scolastico, ma essere guidati dal principio del *lifelong lifewide learning*). Ripensare la formazione necessita anche di un nuovo approccio alle organizzazioni e alle strutture. Dar forma alla scuola richiede di coinvolgere tutti gli attori che la abitano riattivando la partecipazione di ogni componente (organo) mettendo al centro il *well-becoming* di tutti, non solo degli studenti. Anche le strutture richiedono di essere finalizzate a questo nuovo approccio generativo e ripensate secondo l'Universal Design con la convinzione che l'accessibilità alla struttura sia già un modo per operationalizzare l'accessibilità al sapere.

L'approccio della didattica generativa della solidarietà coglie la sfida del presente guardando al futuro con la consapevolezza che non possiamo avere studenti che si avvicinano al sapere in modo critico se prima non avremo una classe insegnante differente che sappia mettersi in discussione e ripartire guardando al mondo in chiave globale con le sfide che la globalizzazione economica pone, senza sfuggirle, dando una risposta chiara: globalizzare l'impegno dell'educazione (Chavez Villanueva, 2009). L'opportunità che la DAD pone dinnanzi è passare dal fare scuola a fare la scuola (Meirieu, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1992), *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera.
Bergoglio, J. (2013), *Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana.
Ceria, E. (1936), *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*, vol. XVII. Torino: SEI.
Chavez Villanueva, P. (2009), *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei*

- minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma.
- Dewey, J. (2018), *Democrazia e educazione*, a cura di Giuseppe Spadafora. Roma: Editoriale Anicia S.r.l.
- Fiorin, I., (2016), *Oltre l'aula*. Milano: Mondadori Education.
- Lipman, M. (2004), *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Magatti, M. (2017), *Cambio di paradigma*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Montessori, M. (1949), *Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Nussbaum, M.C. (2000), *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pellizzoni, L. (2005), *Cosa significa partecipare*, in "Rassegna Italiana di Sociologia, Rivista trimestrale fondata da Camillo Pellizzi" 3/2005, pp. 479-514.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1970), *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Testa, A.M. (2010), *Che cos'è la creatività, perché appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Tiozzo Brasiola, O. (2020, XVIII – 1), *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*. *Formazione & Insegnamento*, 737-746.
- Wilson, G.B. (1996), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.