

Siped

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di

Simonetta Polenghi

Ferdinando Cereda

Paola Zini

Sessioni Parallele




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

8

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetti*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di
Simonetta Polenghi
Ferdinando Cereda
Paola Zini

E-book Sessioni Parallele



Volume stampato con il contributo di Siped e del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

ISBN volume 978-88-6760-828-7
ISSN collana 2611-1322



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

15.3

Democratizzare la scuola. Mediazione didattica, inclusione e formazione degli insegnanti

Luisa Zecca

Professoressa associata - Università degli Studi di Milano Bicocca
luisa.zecca@unimib.it

1. Paradossi e contraddizioni

Il contributo pone il problema del rapporto tra scuola e democrazia e rileva elementi di criticità del sistema attuale nel dar seguito al mandato costituzionale idealmente garante dell'accesso a percorsi scolastici e formativi per ciascuno al di là delle condizioni sociali, economiche, culturali di nascita. Lo Stato e l'Europa intervengono a supporto della messa in atto di interventi per l'attuazione di diritti che limitino diseguaglianza culturale e che promuovano l'inserimento sociale nella vita delle comunità di appartenenza (art.3, comma2). Il diritto dei giovani, sin da bambini, di essere supportati nella formazione di competenze chiave di cittadinanza e nell'orientamento alla scelta del proprio percorso di vita formativa e poi professionale è un oggetto di lavoro per insegnanti, educatori scolastici e pedagogisti. Da una prospettiva pedagogico-didattica il costrutto di democratizzazione della scuola si riferisce alla capacità della scuola di promuovere democrazia, esercitandola essa stessa, e di formare alla vita democratica mediante la funzione didattica (Rochex, 2001). La relazione tra elementi soggettivi e contestuali è alla base di dinamiche determinanti nei comportamenti individuali e collettivi, sia da una prospettiva sociale sull'apprendimento, sia dal punto di vista della didattica come mediazione culturale (Damiano, 2013). D'altro canto, emerge in tutta evidenza il paradosso di una costruzione sociale, quella del cittadino, che avviene in un luogo utopico, il dispositivo della formazione, in cui viene allenato all'uso di strumenti culturali e linguistici per entrare a far parte a pieno titolo della cittadinanza, una cittadinanza che "sussurra all'orecchio che il piacere non può che trovarsi che nel consumo sfrenato delle risorse" (Meirieu, 2020, p. 217). Quale scuola, dunque e per quale democrazia? L'ipotesi di una scuola per una società neoliberista

che forma capitale umano poiché l'esito dell'apprendimento entra a far parte del mercato come "fabbrica di capitale umano" (Baldacci, 2019 p.220) viene contrapposta ad una scuola per lo sviluppo umano, orientata a mettere al centro la libertà dell'individuo, la sua possibilità di comprendere diritti e contratti sociali per partecipare alla negoziazione utilizzando pensiero critico. A questo tipo di scuola sembrano guardare le indicazioni nazionali del 2012 e i nuovi scenari del 2018, un paradigma che evoca Nussbaum (2011) e la prospettiva che rovescia il profitto come punto di equilibrio delle relazioni umane globali e locali e ricentra l'obiettivo sull'educazione democratica all'apertura, alla solidarietà, all'eguaglianza. Gli strumenti culturali sono quindi concepiti come l'unica possibilità per potere pensare liberamente ed in modo critico ampliando le ristrettezze dei codici non solo famigliari, ma anche massmediali. Insegnanti ed educatori scolastici che intenzionalmente seguono un approccio orientato all'equità, alla giustizia sociale, all'emancipazione, quindi alla garanzia del principio espresso nel comma 1 dell'articolo 34 "la scuola è aperta a tutti", presumono un'idea di scuola come soggetto collettivo che garantisce lo sviluppo di un'identità consapevole e aperta al mondo; una scuola che pratica uguaglianza nel riconoscimento delle differenze, che rimuove ostacoli e compensa svantaggi. La scuola può formare, da un diverso punto di vista, alla competizione, può selezionare al punto da espellere e marginalizzare giovani non ritenuti idonei e ai quali non necessariamente si accompagna un percorso di riorientamento, talvolta nemmeno di conoscenza delle cause delle difficoltà o di bisogni specifici di apprendimento. In che modo la formazione iniziale e in servizio possono contribuire a fare emergere i presupposti ideologici sottesi nelle prassi radicate dei professionisti? Quale idea di scuola per quale prassi di insegnamento? La domanda richiama alla necessità di evolvere da una concezione basata sulla prassi insegnante ad una professionalizzazione intenzionale e progettuale, ad un sistema che ne supporta l'esercizio all'interno dell'organizzazione scolastica.

2. Dispersione scolastica, esclusione sociale e indicatori critici di sistema

Già nel 2018, secondo i dati CENSIS (2020), i minori a rischio di povertà o esclusione sociale erano più di 3 milioni e 1,6 milioni quelli che vivevano in condizioni di povertà assoluta. In Italia il livello di abbandono

scolastico è alto già durante la scuola dell'obbligo. La percentuale italiana di *early school leavers* è circa del 14,5%, contro il 10,6% della media europea (Eurostat, 2020). I soggetti più a rischio sono gli studenti di “prima generazione” (circa il 47% del totale), i quali faticano a raggiungere livelli minimi di apprendimento per difficoltà legate a ragioni linguistiche e culturali. Il 42% dei ragazzi che appartengono a famiglie che si collocano nel quintile socioeconomico più basso non raggiungono le competenze minime in lettura (contro il 13,8% dei coetanei in famiglie benestanti). Per gli apprendimenti in matematica, le rispettive quote ammontano a 40,6% e 10,9%. L'Italia è uno dei Paesi con il più alto tasso di ESL, con ben il 13,5%, preceduta solo da Bulgaria (13,9%), Romania (15,3%), Malta (16,7%), Spagna (17,3%) e Islanda (17,9%), nonostante segnali di miglioramento, il fenomeno si concentra nelle aree del Mezzogiorno. Questo fenomeno, ampliando lo sguardo alla società tutta, rientra in quello dei cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), che riguarda i giovani tra 15 e 29 anni che non hanno un impiego, non cercano lavoro e non frequentano alcun percorso di istruzione o di formazione. Durante il lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19, le scuole hanno pienamente raggiunto, in media, soltanto il 74% degli studenti (Lucisano, 2020). Permangono disuguaglianza ed esclusione soprattutto nelle fasce della popolazione più a rischio di povertà educativa: residenti al sud, donne e stranieri. Spesso gli svantaggi si correlano con le esperienze familiari (separazioni dei genitori, background culturale o sociale svantaggiato, esperienza familiare migratoria) o con il contesto territoriale (Caruso, Cerbara, 2020).

A fronte di questi dati i problemi endemici e atavici del sistema scuola rimangono ancora aperti, ci si riferisce qui ad un numero esiguo di indicatori che a titolo d'esempio hanno un forte impatto sui microsistemi e in definitiva sugli allievi. Si tratta di indicatori che riguardano l'investimento economico generale, la presenza e stabilità degli insegnanti curricolari e di sostegno, la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria:

- secondo i dati Eurostat nel 2017 l'Italia ha speso circa 66 miliardi di euro per l'istruzione pubblica, in tutti i settori dall'istruzione primaria a quella universitaria investendo nell'istruzione pubblica il 7,9 per cento della sua spesa pubblica totale e configurandosi come Stato membro Ue ultimo in graduatoria e quintultimo se si rapporta

- la spesa in istruzione con il Pil (3,8 per cento nel 2017, in diminuzione rispetto al 4,6 per cento del 2009);
- la mancanza di assegnazioni di organico stabili nel tempo, la mobilità annuale dei docenti, il sistema di supplenza lasciano le scuole nell'incertezza e i Dirigenti Scolastici nell'impossibilità di pianificare l'organizzazione necessaria a rendere concreti i piani di miglioramento che hanno origine dalle autovalutazioni (RAV). La domanda che si pone, come punto sostanziale per il funzionamento della scuola democratica è: quali sono le possibilità di incidere nei processi di insegnamento e apprendimento non solo a breve ma anche a medio e lungo termine, se non possiamo sapere in anticipo e con certezza nel tempo quanti e quali saranno gli insegnanti nelle scuole? Nel 2019-20 i docenti con contratto a tempo determinato sono stati 186.004, di cui 37.910 (20%) con nomina annuale e 148.094 (80%) con nomina fino al termine delle lezioni (30 giugno); 38mila nomine annuali sono riferite a posti vacanti in organico di diritto, quasi tutti disponibili anche per le nomine in ruolo (Fonte Miur). A questi si aggiungono le altissime percentuali di insegnanti in deroga sul ruolo del sostegno, inseriti lungo tutto l'arco dell'anno nelle singole istituzioni scolastiche negli ultimi due anni scolastici;
 - la mancanza di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, attualmente in discussione al Governo che intende rivederne la struttura con un investimento previsto nel Piano Nazionale di Resistenza e Resilienza 2021. Ad oggi gli insegnanti della scuola secondaria non hanno alcuna formazione di natura pedagogico-didattica, nessuna competenza sulla psicologia dell'apprendimento, sulle strategie della ricerca-azione e sul lavoro in gruppo; sono competenze non ritenute essenziali per la professione insegnante. La conoscenza della disciplina rimane unica e indissolubile fonte del sapere professionale in contrasto con i principali risultati di ricerca nell'area della formazione iniziale degli insegnanti (Caena, 2014).

Baldacci (2019) recupera il pensiero gramsciano ed individua nel processo di democratizzazione della scuola un'iniziale messa in discussione del suo stesso dispositivo, dal tipo di competenze professionali degli insegnanti alla didattica con due assunti di base:

- rompere con la prospettiva omologata della selezione per la competitività, riattivando la capacità di pensiero critico contro i dogmi della produttività e della competizione, liberando la mente dalla gabbia di un pensiero egemone;
- concepire l'educazione come antitesi, ovvero come lotta contro il senso comune dominante, per la costruzione di una «nuova mentalità».

La democratizzazione segue una doppia traiettoria: la prima si ancora alla garanzia del diritto all'accesso e partecipazione alla vita scolastica, la seconda agli apprendimenti culturali e sociali.

Nei prossimi paragrafi tratteremo ipotesi di lavoro per la formazione iniziale e in servizio di figure chiave, quelle degli educatori scolastici che supportano e talvolta sostituiscono gli insegnanti nel lavoro di riduzione di potenziale marginalizzazione di studenti vulnerabili.

3. Quale formazione per gli insegnanti e gli educatori scolastici? Due esempi

I fenomeni di allontanamento dalla scuola di adolescenti fra i 13 e i 17 anni, da un punto di vista sistemico e multidimensionale, pongono il tema della selezione ed espulsione dal contesto-scuola di giovani vulnerabili, esposti al rischio della marginalità e della devianza, fino all'esclusione sociale (Baldacci, 2019). In riferimento all'area socio-pedagogica un'interessante e recente rassegna sull'efficacia di interventi di compensazione e contrasto alla dispersione, evidenzia quali indicatori di efficacia: l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento; la competenza didattica e relazionale degli insegnanti; la progettazione e valutazione multiprofessionale (Pandolfi, 2016). La riflessività pedagogico-didattica, quale competenza professionale fondamentale, si inquadra nell'idea di educazione per la giustizia sociale come delineata da Cochran-Smith che connette il concetto di "giustizia distributiva" con le lotte politiche contro le disuguaglianze e l'oppressione di alcuni gruppi sociali emarginati, privati di diritti e riconoscimento (Cochran-Smith et al. 2012). La studiosa fonda la sua prospettiva teorica sulla formazione degli insegnanti sul concetto di equità, *Teacher Education for Social Justice* (Cochran-Smith 2020) che vede gli insegnanti intraprendere un percorso di ri-significazione del dispositivo scolastico ri-

flettendo sulle proprie pratiche, ma in particolare sulle premesse istituzionali che normano i rapporti di potere, modificandoli a vantaggio degli studenti. La formazione avvierebbe quindi processi di “coscientizzazione” (Freire, 1968) anche degli studenti verso la consapevolezza della propria condizione sociale come premessa per l’emancipazione. Cochran-Smith propone una “responsabilità professionale democratica” nella formazione dei docenti, orientata a respingere *«the assumption that the primary goal of teacher education is preparing teachers who enhance the nation’s ability to compete in the global economy»* (Cochran-Smith 2020, p. 55), la quale formi gli insegnanti a creare “contesti di apprendimento democratico” (intesi in senso dinamico come ambienti di relazione tra persone e contesto), funzionali all’apprendimento disciplinare, sociale ed emotivo di stampo critico.

Due sono i contesti in cui stiamo svolgendo ricerca empirica nella direzione sopra delineata di tipo qualitativo ascrivibile alla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018):

- il primo ha coinvolto i 13 studenti-lavoratori del corso di Progettazione e valutazione dei servizi e interventi educativi del corso in Scienze Pedagogiche attivi nel territorio di Milano e Monza come insegnanti curricolari e di sostegno ed educatori scolastici dalla Scuola Primaria alla Secondaria di I grado in qualità di co-ricercatori e 10 dei loro studenti, bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni (5 dei quali con diagnosi medica di vario tipo ed entità), che presentano: disturbi dello spettro autistico, Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), disturbi generalizzati dello sviluppo, problemi di linguaggio (anche dovuti al background migratorio), disturbi della condotta, difficoltà di socializzazione ed emotive, comportamenti oppositivi-provocatori, deficit di attenzione e iperattività, problemi familiari o svantaggi socio-culturali. La ricerca ha avuto un duplice obiettivo: dare voce agli studenti-lavoratori per sondare le loro percezioni e rappresentazioni; dare voce agli alunni con cui lavorano gli stessi studenti-lavoratori, spesso “invisibili” in quanto fragili e vulnerabili (Zecca, Cotza, 2020);
- il secondo è uno degli esiti della collaborazione scientifica avviata a giugno 2020 tra l’Università di Milano-Bicocca e la Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza. I servizi educativi dell’Associazione “Antonia Vita” si occupano di contrastare il disagio giovanile e la disper-

sione scolastica. La Scuola Popolare offre ai ragazzi tra i 14 e i 17 anni a rischio abbandono una seconda opportunità di conseguire la licenza media, attraverso un percorso educativo e scolastico. Lo studio di caso Scuola Popolare ha come finalità: esplorare le variabili endogene alla base del rischio educativo e le pratiche didattiche funzionali invece a un suo ridimensionamento; avviare ricerche-azioni e ricerche-formazione con gli educatori e gli insegnanti della Scuola.

I due esempi hanno entrambi una doppia valenza euristica:

- di ricerca, per la messa a punto di strumenti capaci di rappresentare e valutare le prassi educative e didattiche, ma anche organizzative, nella loro complessità;
- di formazione permanente, per generare processi di autoriflessione problematizzante su azioni e progettazioni e riprogettazioni didattiche, in base ad analisi sistemiche e feedback circolari che emergono nella comunicazione educativo-didattica.

I significati che emergono dai due studi collocano il tema del contrasto al rischio di esclusione sociale nella prospettiva pedagogica di cui tre sono le categorie emergenti:

- accompagnare alla costruzione dell'identità soggettiva contro i luoghi comuni, socialmente accettabili, e le prassi consolidate (“Non vuol dire cambiare quella situazione, cambiare quelle persone, ma è accompagnare le persone a far vedere che esistono delle altre possibilità, delle altre esperienze di vita”);
- il contrasto alla fragilità degli educatori e degli insegnanti che motiva interventi di sostituzione, di non ascolto;
- la costruzione condivisa con gli studenti del progetto di formazione.

Gli educatori sentono l'esigenza di spazi per la mediazione che assume il tratto della circolarità tra pensiero, azione, e relazione di potere con le persone di cui si prendono cura e a cui insegnano, assumendo la complessità come paradigma, e chiedono di formarsi al lavoro in gruppi multidisciplinari.

Nel caso della Scuola Popolare, l'analisi di pratiche procede in modo cir-

colare attraverso l'interpretazione condivisa in gruppo e l'analisi intersoggettiva di una documentazione diaristica vissuta come critica e portata dal professionista al gruppo per ridefinirne le intenzionalità e sostenere la ri-progettazione. La pratica della ricerca-formazione genera dispositivi trasformativi che possono prospettare un cambiamento e un rovesciamento assumendo come variabile su cui riflettere e agire il dispositivo scolastico e le sue mediazioni interne nel tentativo di superando i concetti di "selezione" e "successo/fallimento formativo", tipici di una mentalità orientata al mercato e alla competitività.

Alla luce del significato e dell'origine di buona parte della terminologia relativa a questo ambito, è possibile avviare un processo di ri-semantizzazione, che espliciti il cambiamento di paradigma prospettato. Le ricerche in corso fanno pensare ad una possibile definizione in senso ecologico della fragilità educativa e guardano a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma le fragilità dei contesti e agisca a partire dal dispositivo-scuola stesso.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Caena F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.
- Caruso M. G., Cerbara L. (2020). *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019*. IRPPS Working Papers.
- Cochran-Smith M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17(5), 527-546.
- Cochran-Smith M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 years of Advocacy. Action, *Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith M., Ludlow L., Ell F O'Leary M., Enterline S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2018).

- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>
- Meirieu P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris: Autrement.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Pandolfi L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3), 68-78.
- Rochex J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- Zecca L., Cotza V. (2020). From distance education to fragile contexts: a student voice research in the third space. *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).