

CREATIVITÀ E (A) SCUOLA

*Piergiorgio Tagliani**

Introduzione: DAD(ove) cominciare?

*L'obiettivo principale della scuola
è quello di creare uomini
che sono capaci di fare cose nuove,
e non semplicemente ripetere
quello che altre generazioni hanno fatto*
J. Piaget (1964)

21 febbraio 2020. Ultimo giorno di scuola. O, almeno, di una scuola come l'avevamo concepita, fra una riforma e l'altra, nell'ultimo mezzo secolo. Per tutti gli studenti, e in particolare per gli adolescenti, si è trattato di un vero e proprio cambiamento catastrofico (Bion, 1966) che ha costretto a una riorganizzazione di "campo". L'impatto di un fatto così *nuovo* nella mente degli adolescenti ha prodotto una serie di conseguenze emotive e comportamentali estremamente importanti.

Se il lockdown prima e le restrizioni successive hanno comunque lentamente lasciato spazio a quelle relazioni sociali che si erano in precedenza sempre più "virtualizzate", la scuola, sospesa per più di sei mesi (estate compresa), ha mantenuto anche in seguito una struttura molto lontana da quella antecedente la pandemia. Tale fenomeno ha interessato principalmente proprio l'istruzione superiore, perché, mascherine e distanziamenti a parte, la scuola secondaria di primo grado è riuscita a garantire nella maggior parte dei casi una continuità "in presenza". I preadolescenti, esami di stato esclusi, hanno vissuto un anno indubbiamente complicato da quarantene e assenze dei docenti, ma hanno potuto, almeno in classe, fare esperienza di un setting formativo simile a quello del passato.

Senza voler in questo contesto approfondire il tema, ci chiediamo che impatto possa avere questa mancanza di un vero e proprio *rito di passaggio* come l'*esame di licenza media*, che negli ultimi anni ha rappresentato anche un "esame di realtà" (più o meno criticabile) rispetto alle capacità del singolo di affrontare una situazione scolastica stressante dove tutto è messo in gioco nel giro di pochissimi giorni... *Tutti salvi* era il titolo di una canzone di Francesco De Gregori (1982) che narrava delle prime notizie che giungevano a terra dopo il naufragio del Titanic ("*Si disse infatti che la nave, viaggiava ancora in buona salute, e che le vite, le vite umane, no, non erano perdute*"). E tutti salvi sembrano essere i ragazzi che si sono diplomati negli ultimi due anni scolastici: la loro storia scolastica futura ci dirà se, invece, dovremmo contare i superstiti...

Tornando al ciclo superiore, è possibile affermare che sia la scuola, nelle persone dei docenti e dei dirigenti, sia gli studenti siano stati protagonisti di straordinari slanci creativi per mantenere una coerenza fra il *prima* e il *dopo* l'evento catastrofico prodotto dalla pandemia COVID-19? In quale maniera questi cambiamenti "nell'emergenza" potrebbero trasformare irreversibilmente il modo di

* Psicologo, Psicoterapeuta, Socio, Docente e Supervisore PsiBA, Responsabile Area Formazione PsiBA, Esperto DSA.

stare a scuola e, perché no, il modo di fare scuola? E infine, ma forse uno dei principali problemi, cosa è accaduto e soprattutto accadrà a tutti quegli studenti BES in questo contesto di incertezza e transizione?

Muoversi nel cambiamento (contro la noia)

*“L’anarchia non è fare quello che ti pare,
l’anarchia è darsi delle regole prima che te le diano gli altri”*
Fabrizio De Andrè (dal film *Principe Libero*, 2018)

Forse appare un azzardo utilizzare la parola anarchia per descrivere i comportamenti degli adolescenti durante la DAD, ma qualche vignetta ci aiuterà a cogliere le inevitabili analogie.

Chiara, 15 anni, è sdraiata sul letto, il tablet collegato con la classe virtuale di chimica: la voce lenta e monotona del professore, che giunge a lei da un auricolare, descrive minuziosamente le orbite degli elettroni, mentre Chiara guarda una serie TV, ascoltandola con la cuffia nell’altro orecchio, e disegna su un foglio il ritratto di un supereroe, alternandolo a qualche carezza al gatto.

Durante la verifica di latino, la metà della classe in DAD attende impaziente che l’insegnante consegni il testo per aiutare i compagni in presenza attraverso messaggi di WhatsApp. La docente, che non può muoversi fra i banchi, utilizza il PC per dialogare con gli studenti in DAD.

Interrogazioni (inevitabilmente) programmate: l’insegnante invita i ragazzi interrogati a mantenere la telecamera accesa: Tommaso lamenta un disfunzionamento, tanto che la sua immagine compare fissa sullo schermo. L’interrogazione continua, mentre Tommaso la affronta con il libro in mano, attendendo di togliere il fermo immagine che lui stesso ha creato per l’occasione.

In una terza media, per il secondo anno consecutivo è stata annullata la gita di classe, ultima occasione per salutarsi prima della diaspora delle superiori. Le docenti di geografia e francese hanno preparato una serie di filmati e slide che accompagneranno i ragazzi in un tour virtuale della Francia: seduti ai loro posti come se fossero sull’autobus, iniziano la loro gita fra i castelli della Loira...

Natale 2020, classe in completa DAD ormai da due mesi: la docente di lettere, per salutare i suoi allievi di seconda superiore, propone loro di indossare ciascuno un cappellino o un altro indumento natalizio tutta la settimana precedente le vacanze: dopo i primi momenti di stupore, i ragazzi collaborano volentieri a questo flash mob. Due mesi dopo saranno i ragazzi stessi a organizzarsi, a Carnevale, per presentarsi con un lenzuolo bianco in testa e gli occhiali da sole.

Dall’aspetto ludico a quello rigorosamente valutativo, insegnanti e studenti sembrano essersi messi in gioco, andando anche aldilà delle regole, per adattarsi alla situazione nuova e, soprattutto, per affrontare la *noia*, eterno nemico comune di docente e discente nel campo di battaglia dell’Istruzione. Quel pizzico di anarchia, come la intendeva il cantautore genovese, è stato un

ingrediente indispensabile quando i ragazzi si sono ritrovati da soli davanti a un pc o a un tablet, ad ascoltare (spesso solo quello, causa connessione) le lezioni.

Nel corso delle psicoterapie dell'ultimo anno e mezzo ci siamo trovati a condividere con gli adolescenti proprio questa insofferenza (depressiva) che ha preso il posto di quei fenomeni ansiosi più direttamente associati alla performance o al rapporto con il docente.

Già, il *docente*: ritratto nella sua casa, magari con contorno di grida o di interferenze (figli o animali domestici), si è trovato presto ridimensionato in un ruolo indubbiamente più umano, ma anche meno autorevole. Se, come afferma Recalcati (2014) *“l'insegnamento porta con sé, sempre, un'inevitabile esperienza di solitudine”*, a casa o nella classe vuota ogni docente ha sperimentato ancora di più quel *“parlare ai muri”* (ibidem) che, per alcuni, può rappresentare un vissuto molto doloroso. La fatica a rendere *“attivi”* nel processo di apprendimento quegli allievi passivizzati dallo schermo ha indubbiamente fatto qualche *“vittima”*, fra i docenti (che spesso si limitavano a *“dare da studiare”*) e fra gli allievi, costantemente alla ricerca di stimoli alla loro curiosità. Difficile allora *“aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima”* (ibidem).

Peraltro, anche con il ritorno (parziale) in classe, i limiti del corpo docente riguardo alla tecnologia hanno creato spesso una particolare *“inversione” di ruoli*, dove l'esperto era lo studente e l'esordiente l'adulto. Proprio questa diversa *“visione”* del mondo adulto rappresenta probabilmente uno degli aspetti più peculiari di questa nuova situazione. Troppi professori si sono rivelati *“senza mezzi”*, non tanto per quanto riguarda strumenti tecnologici o connessioni, ma non in grado di proporre un'alternativa alla relazione formativa *“tradizionale”*, pensando invece di continuare a fare lezione come avevano sempre fatto. Qui non si tratta di non essere al passo coi tempi, come spesso viene sottolineato, ma di una capacità più generale di andare incontro al cambiamento (catastrofico, appunto), trasformandolo in un'occasione per evolversi.

La scuola favorisce l'apprendimento anche (e forse soprattutto) perché utilizza la *cassa di risonanza* della *classe*: molti ragazzi durante i colloqui dimostrano la fatica di studiare e apprendere *da soli*, tanto da desiderare una scuola dove lezioni, compiti e studio avvengano all'interno di uno stesso spazio. Durante l'esperienza di DAD questo è stato l'elemento impossibile da compensare: il docente si trovava al centro di una metaforica stella su cui i ragazzi dovevano concentrarsi attivamente, mentre i compagni si muovevano su altri livelli, qualche volta nello scambio didattico, molto più frequentemente in un'area non-scuola.

A proposito di creatività... Per affrontare la solitudine imposta dalla DAD, gli adolescenti hanno moltiplicato le loro relazioni virtuali, spaziando dal gioco alla serie tv condivisa, allo sfottò del docente e così via... Quella che a tutti gli effetti è sempre stata una chiacchierata (più o meno disturbante, comunque tollerata entro certi limiti) con il compagno di banco si è trasformata in una conversazione multilivello, contrapposta ad una lezione frontale *“a video”*, sempre più difficile da seguire.

Apparentemente questo scenario avrebbe dovuto favorire quella (gran) parte dei ragazzi, soprattutto la fascia 14-16 anni, più *“resistente”* allo studio e alla scuola in generale... Eppure il non andare regolarmente in classe, non interfacciarsi tutti i giorni coi compagni *“dal vivo”* ha rappresentato un limite sempre più gravoso per tutti. *“Ho deciso di fare subito il vaccino soprattutto per poter*

andare sempre a scuola, in DAD non imparo niente”, rivela uno “studente poco studioso”, ma conscio delle proprie difficoltà.

In qualche modo, allora, quei *flash mob* improvvisati dai ragazzi e dai docenti potrebbero essere interpretati come un tentativo di mantenere quel *clima emotivo* della classe (Blandino, 1995) in grado di stimolare e favorire i processi di apprendimento. Ritrovarsi poi tutti insieme “dal vivo” (magari per un’attività di laboratorio) può divenire un elemento di “riscoperta” di quella coesione così difficilmente mantenuta: “*Incredibile come siano tutti cresciuti quelli dell’altro gruppo!*”, commenta una ragazza di prima, osservando i compagni che, per mesi, aveva avuto modo di conoscere solo in video.

Persino le *immagini del profilo* con cui gli studenti accedono alla classe virtuale diventano un mezzo per sentirsi parte di una stessa esperienza, meno frammentata: un giorno Alice e le sue compagne scelgono ciascuna l’immagine di un alpaca differente, ed ecco che una spiritosa iniziativa si trasforma in una ricerca attiva di identità. Quel piccolo gruppo, anziché riunirsi nei cambi dell’ora o nell’intervallo, si rappresenta con una sorta di totem in grado di riconoscersi e farsi riconoscere. “*E gli alpaca dove sono?*”, chiede una mattina il docente, compiendo a sua volta un movimento che sembra cogliere il bisogno di appartenenza, riuscendo anche a valorizzarlo.

Un’altra caratteristica assolutamente inedita (se non vogliamo trovare un precedente nelle figure dei precettori di antica memoria) è rappresentata dalla *presenza “in diretta” delle famiglie* all’interno del contesto scolastico.

“*Ciao... ho bisogno del vostro aiuto per capire una cosa: Marco studia pochissimo, un’oretta al giorno... io ho un ricordo molto diverso del liceo... la parte culturale scarseggia...*” (da una chat di classe). Figli in DAD, genitori in *smart working*: con il risultato di un’inevitabile ingerenza su modalità e tempi nell’affrontare l’impegno scolastico.

Le famiglie vedono per la prima volta i loro figli realmente (più o meno) calati nella loro realtà didattica: è interessante qui il confronto fra quello che i genitori “immaginano” del proprio figlio in classe, risultato della combinazione fra risultati oggettivi e (rari) feedback provenienti dai colloqui con i docenti, e ciò che nel concreto il ragazzo fa quando ricopre il ruolo di allievo. Come è accaduto a Francesco, un diciassettenne descritto, ma soprattutto preteso, dai genitori come impeccabile, studioso e per nulla simile ai suoi scurrili coetanei, che riceve una sanzione disciplinare per avere insultato pesantemente la docente di arte, ignorando il fatto che quest’ultima avesse appena fatto accesso alla stanza virtuale... Alcuni genitori ne hanno invece “approfittato” diventando veri e propri “gobbi” dei figli, in un movimento che ha permesso loro un ritorno a quell’accudimento primario scolastico che la scuola secondaria aveva ridimensionato: così Caterina ammette: “*Be’ per il 7 in storia devo ringraziare mia mamma che mi scriveva le risposte appena il prof. finiva la di fare la domanda*” (I liceo).

Dall’altro canto, anche *la classe “vede”* in qualche modo *le famiglie* attraverso il video, una dimensione se vogliamo ancora più interessante e particolare: le discussioni fra i genitori, l’ambiente domestico, persino l’apertura o chiusura delle porte possono rappresentare “indizi” di funzionamento familiare. In considerazione della fisiologica *vergogna* che i ragazzi provano spesso nei confronti dei propri genitori, il fatto che i compagni possano gettare un occhio nella loro intimità familiare rappresenta una variante molto significativa di questa fase storica. Molti adolescenti si dimostrano restii ad invitare gli amici a casa, e quando ciò accade si tratta di un processo di selezione molto attento e accurato. L’obbligo di telecamera accesa per 4-5 ore

consecutive mette in discussione la possibilità di mantenere questo spazio privato. Anche qui assistiamo a soluzioni estremamente creative: Luca, ad esempio, sembra un vampiro in quell'ambiente scuro della sua stanza, priva di qualsiasi illuminazione se non quella garantita dallo schermo del PC, il volto pallido incorniciato dal cappuccio...

Se per i genitori dei bambini della scuola primaria soprattutto i primi mesi di lockdown totale hanno rappresentato un'occasione per una vicinanza inedita e (in molti casi) proficua, per gli adolescenti DAD e *smart working* hanno interferito in modo significativo con il processo di separazione-individuazione: del resto, dove potevano andare?

I BES nel caos: speciali o sempre meno inclusi?

*Chiunque coltivi le proprie diversità con dignità e coraggio,
attraversando i disagi dell'emarginazione
con l'unico intento di rassomigliare a se stesso
è già di per sé vincente.*

F. De André (2018)

Se la situazione è stata complessa per tutti, allievi e docenti, si è rivelata a tratti drammatica per quelle categorie "fragili" di studenti che, soprattutto nei primi anni di scuola superiore, si sono trovati ad affrontare *da soli* la nuova realtà delle proposte didattiche. Nel primo lungo periodo di lockdown sono stati proprio i BES (acronimo di Bisogni Educativi Speciali) ad essere più penalizzati: se i DSA, tutto sommato, hanno potuto continuare ad utilizzare strumenti compensativi già noti (testi scritti al pc, lezioni registrate, mappe concettuali), i ragazzi DVA hanno visto spesso venir meno le figure di sostegno o, peggio, si sono ritrovati in stanze "private" con i propri insegnanti, completamente avulsi dal resto della classe.

Nella fase successiva (anno scolastico 2020-21) la situazione non è migliorata molto: al di là delle lezioni in presenza, spesso gli alunni BES continuavano a (non) seguire le lezioni da casa, alle volte sostenuti attivamente dalle famiglie, altre lasciati allo sbando, oppure avevano l'opportunità di recarsi comunque a scuola... anche nelle aule prive dei compagni! A ciò ci riferivamo parlando di minore inclusione: durante questa DAD la forbice fra BES e compagni si è aperta notevolmente, sia sul piano strettamente didattico sia su quello sociale.

Pensiamo a Filippo, 14 anni, un ragazzino DVA (ritardo lieve causato da un profilo cognitivo non verbale estremamente compromesso) che aveva concluso la scuola secondaria di primo grado in crescendo, soprattutto nel rapporto coi compagni, dopo anni di sofferta emarginazione: durante la psicoterapia parla spesso delle prepotenze dei pari, e delle sue (inadeguate) modalità di cercare nell'adulto supporto e protezione. Questi elementi, che rimandavano alla sua immaturità di base, sembrano ridursi proprio a partire dalla terza media, quando Filippo comincia a sentirsi più integrato nel gruppo e ad avere un atteggiamento più polemico nei confronti degli adulti, in particolare dell'insegnante di sostegno. Nonostante diventi meno collaborativo, i docenti di classe sono molto contenti dei suoi progressi, che "reggono" anche durante il primo lockdown: il ragazzino, che fino a pochi mesi prima non manteneva alcun contatto al di fuori degli ambienti strutturati, non solo chatta con i compagni, ma intrattiene lunghissime conversazioni telefoniche

con amici, un po' più piccoli, incontrati l'estate precedente. Anche nel corso della terapia il cambiamento è evidente: da un approccio relazionale molto infantile, incapace di autosservazione, Filippo transita in una dimensione più narrativa (prima non era in grado di raccontare con più di dieci parole la sua giornata) che gli permette di conoscersi e conoscere il mondo. Il ritorno, per modo di dire, a scuola, nella nuova realtà di un liceo, complica però in modo significativo il suo percorso: immediatamente, per un caso di positività in classe, scatta la quarantena e poi la nuova chiusura di due mesi. Gli vengono assegnate in via definitiva l'insegnante di sostegno e l'educatrice quando tutta la classe è già in DAD, tanto che entrambe non hanno neppure occasione, fino al gennaio successivo, di conoscerlo personalmente. Vani, ovviamente, risultano i tentativi di convincere Filippo, unico DVA della sua classe, ad andare a fare lezione da scuola con loro: il ragazzo si oppone a questa proposta che vive come l'ennesima discriminazione. In effetti immaginarsi solo, nella classe vuota, mentre osserva sulla LIM il resto dei compagni che, ancora in pigiama, seguono la lezione appare una soluzione piuttosto bizzarra. A casa, tuttavia, Filippo non è assolutamente autonomo e soffre più dei compagni la didattica a distanza, mentre le pochissime ore di sostegno sono spesso relegate nel tardo pomeriggio, avulse dal momento di lezione. Lentamente, in terapia, si assiste allo "scollamento" dal resto della classe dove, con il rientro in presenza alternata, si sono già formati gruppi, dai quali Filippo è escluso. "Io non ci voglio tornare a scuola!", lamenta in terapia, e i suoi discorsi ricominciano a presentare quella viscosità di pensiero che lo caratterizzava fino alla fine della seconda media. I compagni sembrano essersi adattati, prima al virtuale, poi al reale, lui è di nuovo indietro anche rispetto al proprio precedente passo. Per non parlare dell'aspetto didattico: l'abbassamento significativo degli obiettivi minimi gli permette la promozione a giugno, ma i docenti stessi appaiono molto delusi per l'involuzione di Filippo. Anche i genitori, che hanno, con i loro limiti, cercato di supportarlo, sono preoccupati per i suoi movimenti regressivi: a casa il cellulare è di nuovo muto, Filippo rivolge le sue attenzioni al fratello minore che, a differenza di un tempo, cerca invece la compagnia dei pari. Come era accaduto alla scuola primaria, Filippo si è di nuovo fermato. È lecito chiedersi se, stavolta, riuscirà a ripartire.

Questo è solo un esempio di come i ragazzi con DVA abbiano subito in modo più pesante dei coetanei l'impatto con una DAD che ha, nella maggior parte dei casi, mantenuto lo stesso approccio della didattica in presenza. Chi ha più difficoltà, chi abbisogna maggiormente della presenza di un adulto che accompagna nei processi di apprendimento, chi sente ancora la necessità di un rispecchiamento nei pari per sentirsi meno solo, insomma chi è BES, dichiarato o meno, è stato più penalizzato ed è difficile prevederne le conseguenze a lungo termine.

In alcune classi, ancora una volta la creatività dei docenti e la collaborazione dei ragazzi hanno limitato i danni: ad esempio, per un ragazzo con grave ADHD di seconda liceo è stato approntato, già da novembre, un "piano B" molto interessante. A gruppi di 5 allievi era concesso (rimanendo ai limiti della legalità), per una settimana intera, di assistere di persona alle lezioni con lui, in modo tale da creare un microgruppo-classe in cui imparare insieme. Oltre ad aiutare l'alunno BES in questione, questa proposta ha raccolto molti apprezzamenti da parte di tutti i partecipanti. "Anche se solo per una settimana su quattro siamo tornati a scuola, ci siamo parlati... Il professore era lì e sembrava anche lui meno solo...", commenta Roberto.

In altri casi, purtroppo, è andata peggio che a Filippo: l'isolamento sociale forzato, la mancanza di un sostegno efficace hanno prodotto situazioni di ritiro completo, ancora meno evidente perché

perpetratosi al di fuori della classe. Ragazzi BES che “sparivano” improvvisamente dalle lezioni in DAD, con i docenti che li saltavano nell’appello, senza alcuna spiegazione. Adolescenti fragili, alla deriva in ambienti familiari magari non in grado di stimolarli o di leggere il loro disagio, senza la scuola che, come lente esterna, potesse intercettare la loro sofferenza e cercare di porvi rimedio.

Ma, come già osservato, non tutta la DAD viene per nuocere: vi sono state alcune categorie di BES per le quali la nuova situazione ha rappresentato un ambiente di apprendimento più in linea con le proprie caratteristiche.

Fino al 2020 si era assistito ad una crescita esponenziale dei casi di ritiro sociale (Lancini, 2019) che cominciavano a rappresentare un’emergenza per la scuola secondaria: l’abbandono scolastico o la lunga sospensione erano spesso il risultato della combinazione fra il grave disagio emotivo dei ragazzi e la fatica con cui la scuola stessa forniva risposte di *sensu*. Soprattutto nel ciclo secondario di secondo grado i docenti erano in difficoltà ad offrire una didattica che fosse veramente in grado di ridurre la distanza fra lo studente con fobia scolare e il resto della classe. Sulla carta, in presenza di una certificazione da parte di uno psicologo, i consigli di classe preparavano accurati PDP in linea con la condizione BES, ma nella realtà dei fatti o “chiudevano un occhio” sulle assenze, promuovendo “sulla fiducia”, o si appellavano alla mancanza di valutazioni per bocciare l’allievo: in sostanza, raramente era permesso a questi studenti di “rientrare” in qualche modo in classe e di fruire di un’esperienza proficua di apprendimento. Solo il tempo e, frequentemente, lunghe e complesse terapie “a singhiozzo”, permettevano una sorta di rientro nel ciclo scolastico, magari passando attraverso quei corsi di recupero anni aventi solo l’obiettivo di fornire un titolo di studio.

Con la nuova situazione creata dal COVID-19 di fatto *tutti i ragazzi hanno sospeso la frequenza*, ricominciandola molto più tardi e con fasi spesso molto alterne: praticamente nell’ultimo anno e mezzo tutti hanno partecipato ad intermittenza come spesso accade con le fobie scolastiche, con le fatiche di dover recuperare le verifiche in breve tempo, l’accumulo di interrogazioni, praticamente tutte programmate, l’incertezza sul “domani in DAD o a scuola?”. Una delle difficoltà dei soggetti con ritiro scolastico, rappresentata proprio dal rientro in classe dopo lunghi giorni o settimane di assenza, si è ridimensionata nei momenti comuni di *reboot*. In alcuni casi osservati si può quasi affermare che questi ragazzi fossero inizialmente in “vantaggio” sui compagni, perché abituati alla discontinuità che diventava finalmente una condizione paritaria. Anche l’ansia, associata spesso ai momenti di verifica, si è improvvisamente ridotta: interrogazioni uno-a-uno da casa, verifiche in cui ci si poteva arrangiare senza la pressione (e lo sguardo) di compagni o insegnanti, valutazioni “generose” dei docenti. D’altro canto, se un ritiro scolastico ha sempre a che fare con una fobia sociale, la possibilità stessa di mantenere sotto controllo i momenti di socializzazione con i pari e con i docenti riduce in modo significativo l’ansia, e anche il vissuto di “difformità” dagli altri cala notevolmente. “*Certo che se per tutti e cinque gli anni si potesse andare a scuola dieci alla volta, magari neanche tutti i giorni...*”, riflette Tommaso che ha ripreso fiducia nella sua identità di studente da marzo 2020. “*Mi metto nell’ultimo banco e mi sembra di essere ancora davanti al pc... io posso guardare tutti, ma nessuno guarda me... anche il prof spesso guarda lo schermo per coinvolgere quelli da casa...*”.

D’altro canto, il rientro in presenza dall’autunno 2021 non solo ha riproposto le stesse situazioni critiche del passato, ma sembra avere anche prodotto un aumento esponenziale delle fobie scolastiche: oltre ai pazienti che si presentano nei nostri studi con questa problematica, molti ragazzi in carico psicoterapeutico testimoniano di misteriose “sparizioni”, per tempi più o meno

lunghe, di compagni di classe. Dopo diciotto mesi di pseudo-lezioni il ritorno alla realtà è stato difficile per tutti, persino, a quanto pare, per alcuni docenti...

Come accennato, anche gli alunni DSA hanno avuto qualche vantaggio sul piano didattico: in fondo l'utilizzo del pc nel momento delle verifiche, la possibilità di riascoltare le lezioni e di avere slide o mappe cognitive durante le spiegazioni erano tutti strumenti compensativi già abbondantemente sperimentati da loro e dai docenti stessi. *“Adesso siamo tutti DSA”, dice Marina, IV liceo. “Fino all'anno scorso mi prendevo male a programmare le interrogazioni o usare gli schemi... adesso lo fanno tutti per forza... Io sono abituata ad ascoltare tanto in classe, ma non riesco mai a prendere appunti, adesso invece le lezioni sono più brevi e io posso rivedermi i pezzi che perdo...”*.

In fondo, in effetti, la prima risposta dei docenti alla situazione di emergenza è stata poco innovativa, ma almeno abbastanza sperimentata proprio con gli alunni DSA. Anche i meno inclini alla tecnologia hanno imparato a usare le presentazioni o a mandare prima le mappe, così che fosse per tutti più facile seguire, in considerazione dei ridotti tempi di attenzione causati dal mezzo virtuale. Molti hanno aggiunto alle proprie lezioni conferenze o documentari (gli stessi che magari venivano suggeriti ai ragazzi DSA) per completare gli argomenti e renderli più interessanti. Altri docenti ancora hanno deciso di mantenere il “filo” occupando parte della lezione con brevi “interrogazioni” di collegamento con quelle precedenti, in modo tale da aumentare il livello di interattività. Tutto ciò ha costretto la maggioranza degli allievi a quella “costanza” di studio che proprio i DSA devono mantenere fisiologicamente, perché la cosiddetta “secchiata” del giorno prima è per loro impossibile. D'altro canto anche la frequente parcellizzazione della classe in due o più gruppi che si alternavano in presenza ha aiutato notevolmente molti ragazzi BES: avere il docente che può seguire gli allievi con maggiore attenzione, perché magari non impegnato a mantenere la disciplina o l'attenzione di classi-vespaio, rappresenta per questi ragazzi una risorsa importante che facilita i processi di apprendimento e li fa sentire meno “diversi” dagli altri.

Oltre la DAD: ipotesi per il futuro della scuola

*Secondo le linee dell'apprendimento trasformativo,
un adulto può davvero cambiare
se nella propria vita e nella propria storia di formazione
si imbatte in un “dilemma disorientante”,
un problema per il quale le sue esperienze
e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni*
Mezirow (1978)

Prima o poi, lo sperano tutti, si tonerà alla *normalità*... cioè? Aldilà di presunte catastrofi economiche o crisi politiche, è possibile ipotizzare che quanto è avvenuto in questo anno e mezzo dall'inizio della pandemia possa provocare cambiamenti profondi in tutti i livelli della società, e, di conseguenza, anche nella scuola.

Fino all'inizio del 2020, si sono susseguite riforme e controriforme che hanno cercato di modificare un sistema didattico e formativo che, sostanzialmente, era però rimasto molto simile nel nostro Paese a quello del Dopoguerra. Soprattutto il ciclo secondario di secondo grado, fatta eccezione per il nome altisonante, ha mantenuto una struttura abbastanza costante sia nell'offerta formativa sia nei

modi di insegnamento e nei criteri di valutazione. Indubbiamente sono stati formati i docenti affinché la didattica divenisse più “innovativa”, i libri sono stati arricchiti di mappe concettuali e di strumenti interattivi, ma ciò che poi contraddistingue il principale elemento di apprendimento, vale a dire la lezione in classe, non ha subito particolari variazioni: l’insegnante entra in aula, espone una lezione, solitamente frontale, o interroga alla cattedra, e poi assegna compiti o capitoli da studiare... Chiunque sia andato a scuola (dai 6 agli 80 anni) riconosce in questa sequenza uno schema noto.

La Sfinge (Tagliani, 2017) ha insomma continuato ad interrogare il povero Edipo in modo più o meno ripetitivo per molti decenni. L’unico elemento che è andato modificandosi in modo più significativo è stato quello di associare in modo maggiore l’esperienza scolastica a quella professionale. L’alternanza scuola-lavoro ha aiutato gli studenti a “uscire dalla classe” per entrare in contesti più simili a quelli che troveranno nel loro futuro. A questo proposito, in particolare nelle scuole professionali, il lungo periodo di DAD ha permesso ai ragazzi, chiamati a sperimentarsi a casa con compiti attinenti al loro piano formativo, di riflettere sulla propria scelta orientativa: pensiamo ad esempio agli allievi di una scuola di cucina che dovevano arrangiarsi con gli ingredienti che avevano in casa per rispondere alle richieste dei docenti. Alcuni di loro si sono entusiasmati, rafforzando le proprie decisioni, altri si sono resi conto che, aldilà degli aspetti teorici, la cucina non faceva per loro...

Tornando al sistema scolastico, è impensabile che, dopo la DAD, la didattica mista, i lavori di gruppo che hanno caratterizzato questo periodo, si possa tornare al febbraio 2020. Nonostante molti insegnanti (e genitori) lo auspichino, appare necessario modificare in modo sostanziale l’approccio grazie anche alle esperienze, più o meno soddisfacenti, degli ultimi mesi.

Crediamo a questo punto che la creatività di docenti e allievi, magari in sinergia, possa offrire risposte. Proviamo allora a immaginare come potrebbe essere questa scuola del futuro, adatta ai tempi e ai nuovi adolescenti.

Innanzitutto, crediamo che la *flessibilità* sia il primo criterio per la costruzione di un sistema scolastico veramente attuale: i primi quattro mesi di lockdown hanno dimostrato che, fatto salvo per rare eccezioni, la scuola non era pronta ad affrontare quelli che potremmo definire *cambiamenti di setting*. Oltre alle (dis)organizzazioni dei singoli istituti o docenti, era proprio il sistema ad essere articolato in modo che, fuori dalle aule, non si riuscisse a procedere efficacemente. In questo senso, le scuole professionali avevano una struttura molto più elastica che ha permesso di passare dall’aula al singolo in modo più rapido: compiti da svolgere a casa con il materiale a disposizione, simulazioni online, software professionali già costituiti hanno fatto sentire meno la discontinuità didattica agli studenti, abituati peraltro a lezioni teoriche brevi. Per quanto riguarda le scuole tecniche e soprattutto i licei siamo di fronte ancora adesso ad una mancanza quasi totale di flessibilità: si assiste piuttosto a tentativi di ristabilire virtualmente modi e tempi delle lezioni in presenza, con risultati spesso disastrosi.

La scuola insomma, green pass o meno, deve prepararsi a nuove emergenze, mettendo in campo risorse formative (per i docenti) e tecnologiche (software oltre agli hardware) che permettano passaggi ad una DAD veramente tale, senza traumi: impensabile che dopo ogni chiusura “manchino i voti”, o “il programma sia incompleto”, con conseguenti corse dei docenti (e rincorse degli allievi) per recuperare. In una scuola superiore di Milano è stato preparato, nel settembre 2020, un algoritmo che permettesse di avere uno schema in continua evoluzione (in risposta ai DPCM) per far sì che, 25, 50 o 75 per cento di presenze che fosse, docenti e alunni sapessero sempre

dove/quando essere in aula: tale algoritmo è stato sviluppato dagli studenti di quarta e quinta superiore sotto la supervisione di un docente.

Proprio la *sinergia fra studenti e insegnanti*, cui sopra si accennava, appare un ulteriore elemento di sviluppo nella “scuola dopo la DAD”. Anche in questo ambito, a partire dal ciclo secondario, l’introduzione del cosiddetto “patto formativo” aveva appunto la finalità di coinvolgere più direttamente gli allievi nella costruzione del proprio percorso. Nella realtà, spesso si trattava di una lista di “regole” che i ragazzi si impegnavano a rispettare, e non invece di un processo di co-costruzione dell’esperienza didattica. Il patto arrivava “dall’alto”, direzione che, per definizione stessa di adolescenza nel suo compito evolutivo di separazione-individuazione, appare spesso fallimentare, un po’ come la lista dei “doveri” familiari appiccicata sul frigorifero dai genitori... Lavorando con gli adolescenti, soprattutto nel triennio delle superiori, si coglie invece proprio la necessità di avere un *ruolo nella definizione del percorso formativo*, che permetta loro di “comprendere” ciò che stanno facendo, più che imparare ciò che viene loro proposto. Durante la DAD e la didattica mista tale coinvolgimento ha portato spesso risultati molto positivi: le proposte di discussione stimulate dalla visione di un film, ad esempio, hanno avvicinato una classe molto indisciplinata a materie come la storia e la filosofia prima considerate secondarie e noiose.

Ultima ma non per ultima, come già accennato, è la questione della *classe come contenitore sociale*, l’elemento che ha più sofferto durante il periodo di DAD. Mai come in questo momento, anche i docenti si sono resi conto di come il gruppo sia un valore aggiunto, e non di “disturbo”, nell’ambito degli apprendimenti stessi. “*Io gli studi leggiadri/ talor lasciando e le sudate carte, / Ove il tempo mio primo / e di me si spendea la miglior parte*”, cantava Leopardi che, per quanto considerasse di valore supremo lo studio, individuava con arguzia quanto costasse la solitudine che esso gli imponeva. Se alla scuola primaria si consolida l’apprendimento delle relazioni con i pari, a partire dal ciclo secondario queste divengono l’elemento centrale sia per la crescita individuale sia per quella sociale, che rappresenta peraltro un altro grande compito evolutivo adolescenziale.

Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini (Pennac, 2008)

Non solo. Imparare assieme, in un gruppo di lavoro, offre la possibilità di sviluppare tutta una serie di *soft skills* che saranno poi centrali nel mondo del lavoro: nonostante il successo dello *smart working*, infatti, molte aziende spingono per una ripresa parziale del lavoro in presenza non tanto per il controllo dei dipendenti, ma per favorire quel clima di appartenenza e collaborazione che, all’interno delle proprie abitazioni, è giocoforza ridimensionato.

A proposito di questo aspetto, è interessante la posizione di Piotti (cit. in Vanni, 2021) che propone una scuola a didattica a distanza concentrata su un certo tipo di apprendimenti, e spazi invece di apprendimento sociale mediati da figure educative in cui il compito principale è proprio quello di imparare insieme...

Conclusioni

*Ogni ricordo costituisce un caso particolare
di conservazione (possesso) di una teoria conosciuta
(sospettata) per falsa, al fine di evitare lo sconvolgimento
psicologico inseparabile dallo sviluppo mentale [...].
La resistenza allo sviluppo è endopsichica ed endogregaria;
essa è associata con la turbolenza presente nell'individuo
e nel gruppo al quale appartiene l'individuo che si sviluppa*
Bion (1966, p. 66)

Bion (1966) parla di *cambiamento catastrofico* come di una violenta disorganizzazione del sistema così come era costituito, una “turbolenza emotiva” prodotta dall’impatto di un fatto *nuovo* sulla mente. Nonostante il termine (catastrofico), si tratta di un fenomeno evolutivo, di crescita, perché associato ad una trasformazione: la situazione di crisi, insomma, genera un’intuizione che permette di rendere coerenti e ricchi di significato fenomeni inintelligibili. A seguito di questo cambiamento, sostiene Bion, vi è la consapevolezza di sentirsi *diversi* grazie al nuovo modo di considerare i fatti accaduti. Nel percorso verso questo cambiamento di prospettiva, il soggetto si sente “estraneo a se stesso”, perché fatica a comprendere il mondo esterno ma anche quello interno. Il disorientamento che ne consegue rappresenta la spinta vitale alla ridefinizione di sé. Inutile ricordare come questi passaggi caratterizzino il vissuto adolescenziale che, in questa fase storica, potremmo sovrapporre a quello sociale tout court.

Non vi è alcun dubbio che la pandemia causata dal Covid-19 abbia causato una fibrillazione violenta, nell’individuo e nella società, e ora appare necessario che il sistema si trasformi per garantire una continuità nella discontinuità. In questo senso la Scuola rappresenta il contenitore nel quale tale trasformazione possa rappresentare per le generazioni future un’occasione di crescita. I ragazzi vogliono tornare a scuola: gli adulti competenti devono rispondere non solo garantendo loro questo diritto, ma anche provando a concepire un nuovo strumento di trasmissione del sapere.

Bibliografia

- BION W. (1966) Trad. it. *Attenzione e interpretazione. Una prospettiva scientifica sulla psicoanalisi e sui gruppi*, Armando, Roma, 1973.
- BLANDINO G. e GRANIERI B. (1995) *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano.
- DE ANDRÉ F. (2018) *Anche le parole sono nomadi*. Chiarelettere, Milano.
- DE GREGORI F. (1982) “Tutti salvi”. Album *Titanic*. RCA, Roma.
- LANCINI M. (a cura di) (2019) *Il ritiro sociale degli adolescenti*. Cortina, Milano.

- LEOPARDI G. (1828) *A Silvia*. In: *Zibaldone di pensieri*. Zanichelli, Bologna, 2009.
- MEZIRROW J. (1978) Trad. it. *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Cortina, Milano, 2016.
- PENNAC D. (2008) *Diario di scuola*. Feltrinelli, Milano.
- PIAGET J. (1964) Trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, Torino, 2008.
- VANNI F. (2021) La scuola come laboratorio di presenza sociale. *Adomagazine* - rivista online di AGIPPSA, n. 5/2021.
- RECALCATI M. (2014) *L'ora di lezione*. Einaudi, Torino.
- TAGLIANI P. (a cura di) (2017) *Difficoltà di apprendimento come sintomo: legami, trauma e identità*. Mimesis, Milano.