

Indice

Presentazione , di <i>Renato Grimaldi</i>	pag.	9
Introduzione. Contributi di ricerca pedagogica per ripensare la scuola e l'Università , di <i>Redi Sante Di Pol, Cristina Coggi</i>	»	11
I. Scuola		
1. Il senso della scuola: memorie di un maestro , di <i>Sara Nosari</i>	»	25
2. Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna , di <i>Paolo Bianchini</i>	»	37
3. L'adulto e il maestro , di <i>Federico Zamengo</i>	»	53
4. L'insegnamento come professione riflessiva. Un itinerario formativo , di <i>Carlo M. Fedeli</i>	»	67
5. Come l'evidenza empirica può migliorare la pratica scolastica , di <i>Roberto Trincherò</i>	»	79
6. Flipped Classroom: sarà vera gloria? , di <i>Mario Castoldi</i>	»	96
7. Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso , di <i>Anna Granata</i>	»	108
8. L'insegnamento della religione cattolica tra due Concordati (1929-1984) , di <i>Redi Sante Di Pol</i>	»	117
9. Educazione e istruzione scolastica degli allievi con disabilità in Italia , di <i>Mario Martinelli</i>	»	131

10. L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive, di <i>Maria Cristina Morandini, Cecilia Maria Marchisio</i>	pag.	144
11. La comunità dentro la scuola: il ruolo delle assemblee scolastiche in Inghilterra, di <i>Monica E. Mincu</i>	»	155
12. Pensiero mediale e nuove scritture, di <i>Alberto Parola</i>	»	171
13. Lettura critica della tecnologia a scuola, di <i>Barbara Bruschi</i>	»	186
II. Università		
14. Apprendimento di qualità in Università, di <i>Paola Ricchiardi</i>	»	201
15. Innovare la valutazione in Università: una sfida complessa, di <i>Cristina Coggi</i>	»	214
16. L'e-portfolio in Università tra formazione, valutazione e ingresso nel mondo del lavoro, di <i>Emanuela M. Torre</i>	»	229
17. Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università, di <i>Marisa Pavone</i>	»	241
18. La formazione dei docenti: problemi e modelli. Due studi, di <i>Daniela Maccario</i>	»	256
19. Educare al lavoro ben fatto: il tutor di tirocinio come testimone privilegiato, di <i>Paola Zonca</i>	»	270
20. Fare formazione nei dottorati di ricerca: problemi, riflessioni e tracce progettuali, di <i>Lorena Milani</i>	»	283
Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Dialogo con Giorgio Chiosso, di <i>Antonella Cagnolati</i>	»	295
Curriculum scientifico e bibliografia del prof. Giorgio Chiosso	»	317

Presentazione

Giorgio Chiosso, professore emerito di Storia della Pedagogia dell'Università degli Studi di Torino, è una figura centrale della pedagogia torinese e italiana. Ha iniziato la sua carriera come insegnante di scuola primaria per entrare poi nel mondo accademico con un bagaglio importante di esperienze, che ha sempre messo a frutto, ricoprendo cariche prestigiose, sia nel campo della ricerca, sia della didattica, sia nelle istituzioni. Ha attraversato parecchie “stagioni” dell'Università italiana, gestendo e interpretando al meglio le trasformazioni che si sono succedute negli anni, con grande equilibrio e capacità manageriale. Ricordo solo che – dopo aver coperto la carica di Direttore – grazie all'incontro con il prof. Luciano Gallino, ha dato vita, verso la fine degli anni Novanta, al Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, istituzione che per prima e con grande lungimiranza ha affrontato il problema della formazione mediante tecnologie infotelematiche con il progetto FAR (Formazione Aperta in Rete). È stato vicepresidente della Facoltà di Scienze della Formazione, componente del Senato accademico, presidente del Corso di Studi per l'area in Scienze dell'Educazione e ancora come direttore ha, con la consueta competenza, favorito la costituzione dell'attuale Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Questo volume – in cui i colleghi gli dedicano saggi scientifici di alto livello grazie al lavoro di curatela di Redi Sante Di Pol e di Cristina Coggi – sono la dimostrazione della stima e gratitudine che tutti noi gli vogliamo attribuire. Come direttore del Dipartimento presso cui Giorgio Chiosso ha prestato la sua preziosa opera, prima come docente e ricercatore e ora come emerito, sono lieto di dare alle stampe questo testo che sono certo dà conto della sua grande professionalità e passione per la didattica e la ricerca.

Torino, aprile 2017

Renato Grimaldi
Direttore del Dipartimento di
Filosofia e Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Torino

Introduzione
Contributi di ricerca pedagogica
per ripensare la scuola e l'Università

di Redi Sante Di Pol e Cristina Coggi¹

In questo lavoro collettaneo preparato dai colleghi pedagogisti del Dipartimento di Filosofia e di Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, per celebrare la nomina a Professore emerito del collega Giorgio Chiosso, sono affrontati e analizzati alcuni dei principali temi e problemi del mondo della scuola e dell'università, con approcci diversificati che vanno da quello storico a quelli comparativi, metodologico-didattici, sperimentali. Certamente non esauriscono tutto lo spettro della complessa realtà educativa, nazionale e internazionale, ma costituiscono oltre a un momento di riflessione e di approfondimento, una sintesi dei lavori di ricerca pedagogica e didattica sviluppati nella sezione pedagogica del Dipartimento. Nei saggi, suddivisi nei due settori, scuola e università, il riferimento ai lavori di Giorgio Chiosso è costante e appropriato, così come al suo metodo rigoroso e aperto al confronto.

Nella sezione scuola sono state raccolte tematiche di carattere storico (vedasi saggi di Bianchini, Di Pol, Morandini, Nosari), didattico-metodologico (Bruschi, Castoldi, Fedeli, Parola, Trincherò, Zamengo), comparativo (Mincù), interculturale (Granata) e sulla disabilità (Marchisio, Martinelli). Nella maggior parte dei saggi emerge una delle linee direttive delle strategie di ricerca e didattiche del Dipartimento: la formazione e il ruolo degli insegnanti (dalla scuola dell'infanzia al liceo) quale elemento su cui viene a gravare, come nel passato, la responsabilità e la fatica di realizzare le riforme necessarie per mettere la scuola in sintonia con le complesse e sempre più veloci trasformazioni della società e della cultura.

Sara Nosari, nel saggio *Il senso della scuola: memorie di un maestro*, parte dalla storia di un umile, ma coraggioso maestro abruzzese dell'Italia post-unitaria, che fra molte difficoltà riuscì a dare alla sua comunità la scuola per il popolo, finalizzata alla crescita civile, morale, sociale ed economica delle plebi del meridione d'Italia. Comparando l'azione e i risultati ottenuti dal maestro Argellani con la situazione attuale della scuola italiana, l'Autrice invita a

¹ La presentazione dei saggi sulla scuola è stata curata da R.S. Di Pol, quella dei saggi sull'Università è da attribuire a C. Coggi.

superare le comparazioni quantitative, ma a riflettere su un modello di progresso (vicino a quello espresso all'inizio del XX secolo da John Dewey) "che trasforma il cambiamento in una azione che agisce, contemporaneamente e necessariamente, come superamento e come memoria, in ragione di una particolare *linea di continuità* che, nell'avanzare, conferma la direzione di senso". Nosari termina il suo lavoro invitando a superare il concetto utilitarista e funzionalista della scuola come "investimento", per considerarla come luogo dedicato a "una autentica e piena umanizzazione" delle giovani generazioni.

Un tema spinoso e a volte controverso che per secoli ha contrassegnato il mestiere dell'insegnante è stato quello dei premi e dei castighi. Soprattutto su questi ultimi si sviluppa il saggio di Paolo Bianchini, *Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna*, il quale, partendo dal "mitico" maestro di Orazio, Orbilius, soprannominato *plagosus* per l'uso di punizioni fisiche particolarmente violente, analizza l'evoluzione della scuola moderna e la concezione delle punizioni. Le punizioni fisiche, ma anche quelle psicologiche, assunsero all'interno di alcuni modelli pedagogici e scolastici, non più una sorta di "vendetta" dell'insegnante nei confronti dello studente negligente o ribelle, bensì una valenza di strumento per il recupero morale e scolastico dei giovani. Bianchini si sofferma in particolare sulle regole scolastiche dei Collegi della Compagnia di Gesù, facendo emergere che il cambiamento di prospettiva delle punizioni all'interno delle istituzioni scolastiche, dal XVIII secolo andò di pari passo con l'evoluzione del concetto di pena in ambito giuridico. I regolamenti scolastici che dal XX secolo vietano l'uso di punizioni fisiche, non impediscono la persistenza di quelle psicologiche, che si manifestano con diverse forme di autoritarismo: "l'autorevolezza, che dovrebbe rendere i docenti credibili agli occhi dei loro alunni, rischia di trasformarsi in semplice autorità, utile unicamente a imporre la decisione del più forte, ovvero dell'adulto; la disciplina, senza cui non esiste vita in comune né concentrazione, fondamentale per l'apprendimento, si altera producendo sottomissione; l'uguaglianza, cardine di ogni educazione democratica, viene svilita in omologazione, mentre le regole, invece di proteggere e favorire la socialità, la schiacciano". Bianchini termina il saggio invitando l'Università, alla quale oggi è stata affidata la formazione degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, a produrre "docenti sereni e preparati, che amino il loro lavoro, stiano a scuola con piacere e siano capaci di far star bene i loro alunni".

Una riflessione sul ruolo dell'insegnante come educatore e "maestro" dei giovani è affrontata da Federico Zamengo nel saggio *L'adulto e il maestro*, andando oltre la tradizionale categoria del maestro di scuola. L'Autore coglie nei modelli educativi e scolastici contemporanei il "prevalere d'istanze soggettive e privatistiche rispetto alla dimensione sociale e normativa dell'educazione..." e nello stesso tempo compara il ruolo e le funzioni del maestro tradizionale, figura professionale convenzionale, con il maestro odierno che invece diventa ogni adulto che si relaziona con i giovani, renden-

dosi consapevole del suo ruolo. Oggi al maestro non si chiede più solo capacità d'insegnamento, didattiche, routine scolastiche, ma la capacità di giustificare razionalmente il proprio lavoro. Inoltre deve avere la capacità di saper immergersi nel reale, "indagando e problematizzando", e, pur manifestando il proprio punto di vista, e la "capacità di fornire uno sguardo d'insieme sul reale...". Il modello esemplare di maestro oggi dovrebbe essere, secondo Zamenigo, un adulto capace di "coniugare le possibilità del proprio continuare a crescere, mantenendo quell'apertura nei confronti di chi verrà dopo di lui".

Partendo dall'esperienza maturata insegnando nei PAS e nei TFA, Carlo M. Fedeli, nel saggio *L'insegnamento come professione riflessiva. Un itinerario formativo*, traccia un possibile percorso per la formazione degli insegnanti, in particolare quelli secondari, utilizzando come base di riferimento le ricerche pedagogiche del filosofo americano Donald A. Schön e della filosofa spagnola María Zambrano. Al centro è posto un particolare modello esemplare di insegnante, collegato alla prospettiva dell'insegnamento come professione "riflessiva". La metodologia adottata dall'Autore nei percorsi formativi era quella di incoraggiare i corsisti a riflettere non solo sulle indicazioni teoriche, ma sulle ricadute all'interno delle loro concrete esperienze d'insegnamento. Le stesse verifiche diventavano "un'occasione ulteriore per sostenere e incoraggiare il processo di ripensamento della propria professionalità...". Infine Fedeli mette in guardia nei confronti degli specialisti in pedagogia e della molteplicità di "competenze particolari" richieste oggi, invitando ad allargare gli orizzonti educativi di chi si avvia verso la professione di insegnante e di educatore.

Le strategie che l'insegnante dovrebbe cercare di mettere in atto costituiscono l'oggetto del saggio di Roberto Trincherò, *Come l'evidenza empirica può migliorare la pratica scolastica*, partendo da una definizione di evidenza empirica come "informazione in grado di supportare credenze e di validare ipotesi" e supportata da "procedure di ricerca scientifica, che rispettino requisiti di sistematicità, controllabilità, aderenza alla realtà sotto esame e a quadri teorici di riferimento con i quali osservare i fenomeni e trarne informazione". Per l'Autore, partendo dal modello di *Evidence Based Education* (Ebe), presentato nel 1996 da David Hargreaves, quella dell'insegnante è una professione che richiede tutte le capacità e qualità richieste a qualsiasi professionista (medico, avvocato, commercialista, ecc.), in primo luogo il costante aggiornamento sulle scienze del settore di competenza e sulle diverse pratiche operative. A questo si aggiunge la conoscenza delle evidenze riguardanti le strategie di apprendimento, da quelle didattiche, alla valutazione, alla gestione della classe e della scuola. Queste evidenze servono per gestire pratiche scolastiche finalizzate a promuovere l'apprendimento. L'Autore termina affermando che nell'insegnamento non si può improvvisare o favorire cercando soluzioni facili, perché l'apprendimento richiede "impegno, costanza, volizione, esercitate all'interno di un ambiente sereno e stimolante".

Un nuovo metodo di affrontare l'organizzazione didattica e il ruolo dell'insegnante è sviluppato, ma con alcune riserve e dubbi, da Mario Castoldi nel saggio, *Flipped Classroom: sarà vera gloria?*. Il metodo *flipped*, che dopo le ricerche di Jonathan Bergmann e Aaron Sams sta ottenendo un certo successo anche in Europa, introduce una nuova prospettiva nella scuola, rivoluzionando il metodo tradizionale di gestire l'insegnamento e il ruolo dell'insegnante. In pratica il metodo *flipped* (insegnamento capovolto) si riduce a un "capovolgimento dei rapporti tra lavoro in aula e lavoro individuale, sebbene nella concretezza del processo didattico i due momenti inevitabilmente si intreccino e si richiamino vicendevolmente...". Il tradizionale teorema, a scuola si insegna, a casa si impara, è capovolto anche grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie (*internet, smartphone, ecc.*): lo studente acquisisce conoscenze a casa, individualmente e poi in classe avviene la restituzione con l'insegnante che lo aiuta a compiere verifiche, analisi. Lo studente quindi diventa maggiormente attivo, mentre l'insegnante può, evitando la *routine* dell'insegnamento, risparmiare tempo da dedicare a un rapporto personalizzato con lo studente. Secondo Castoldi il punto maggiormente strategico è costituito dalla possibilità di "liberare del tempo" rispetto alla didattica tradizionale, a favore di "quelle attività e metodologie generalmente riconosciute dagli insegnanti come suggestive ed efficaci, ma per le quali si fatica a trovare il tempo, poiché comportano l'impiego di linguaggi operativi e spazi di confronto e interazione [...]. La gestione del tempo, vincolo strutturale con cui l'insegnante (oltre che l'umanità) è in continua lotta, in quanto risorsa per definizione limitata. Anche in questo caso, quindi, siamo in presenza di una inversione temporale, il lavoro in aula che viene dopo lo studio individuale, che diviene anche inversione didattica: l'attività in aula come occasione per manipolare i contenuti di sapere".

Le problematiche riguardanti le diversità culturali e religiose nella scuola italiana costituiscono il *focus* del saggio di Anna Granata, *Una scuola "aperta a tutti"*. Il *principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso*, nel quale dimostra che la diversità nelle istituzioni scolastiche non è una novità, mentre lo è stato il modo di affrontarla. Il saggio parte dai principi contenuti in particolare nell'articolo 34 della Costituzione e dal pensiero di Piero Calamandrei e di Aldo Capitini, sostenitori di una scuola aperta, che educi al rispetto della diversità e come una risorsa di maturazione civile delle giovani generazioni. Dopo aver ripercorso alcune tappe storiche che, seppur a fatica, hanno trasformato la scuola italiana in una scuola inclusiva, l'Autrice analizza l'attuale situazione, denunciando che l'impegno "a garantire l'inserimento a scuola per tutti i bambini, indipendentemente dalle condizioni economiche, dalle origini culturali e religiose dalle famiglie, così come dalle abilità e condizioni psico-fisiche dei singoli, non garantisce di per sé la costruzione di una scuola plurale, basata sull'idea di integrazione e mescolanza". In questo contesto Granata elenca i principali limiti di una pedagogia solo su-

perficilmente interculturale: la pedagogia *cous cous*, l'ottica della delega, il neo-assimilazionismo e lo scetticismo culturale. Una scuola ben organizzata secondo prospettive pedagogiche interculturali rappresenta, quindi, un'occasione unica e irripetibile per molti minori, sia italiani, sia immigrati, per vivere "un'esperienza unica – termina l'Autrice – di mescolanza e condivisione che difficilmente potrà essere sperimentata in altre fasi della vita dai nostri bambini, i cui percorsi in breve tempo si differenziano e settorializzano".

Un tema che fin dalla nascita del sistema scolastico italiano è stata motivo di confronti e scontri è l'insegnamento religioso, in particolare nella scuola pubblica, considerata laica o almeno neutra. Nel saggio, *L'insegnamento della religione cattolica tra due Concordati (1929-1984)*, Redi Sante Di Pol si pone la domanda se, dopo 150 anni, l'insegnamento della religione cattolica ha ancora un senso. Per cercare di dare una risposta ripercorre gli snodi politici e le posizioni ideologico-culturali, oltre a quelle pedagogiche che hanno contrassegnato in materia la storia della scuola italiana nel periodo tra il Concordato del 1929 e la revisione del 1984. Dopo l'ostracismo messo in atto dai governi liberali nei confronti dell'insegnamento della religione cattolica, la Riforma Gentile lo aveva reintrodotta, ma solo a livello di scuola elementare, addirittura riconoscendolo come "fondamento e coronamento" di tutto l'insegnamento. Se per il regime fascista quella scelta fu solo un espediente tattico per accattivarsi il consenso della Chiesa, per il filosofo neo-idealista rientrava nel suo modello pedagogico in cui la religione era considerata quasi una "filosofia minore" per i più piccoli e per il popolo. Con il Concordato l'insegnamento religioso fu reso obbligatorio anche per le scuole secondarie, ma questo non evitò una serie di polemiche e di confronti a livello filosofico e culturale protrattosi fino agli anni '60 su come impostare l'insegnamento: se con un'impostazione storico-morale o con una "dogmatica", come fortemente sostenuto dalla Chiesa. Solo con i cambiamenti innescati dal Concilio Vaticano II, l'insegnamento religioso è andato gradualmente perdendo "la sua valenza strettamente confessionale, catechistica, per assumere la funzione di educazione verso un sentimento religioso ecumenico": cambiamenti recepiti nel nuovo Concordato del 1984 e nelle successive intese tra Governo e Chiesa italiana. Alla fine del sintetico *excursus* storico, l'Autore è in grado di dare una risposta alla domanda iniziale sostenendo che "l'insegnamento della religione cattolica può avere anche per chi non è praticante o non credente una funzione culturale importante, in un momento di crisi dell'identità della nazione italiana, per capire l'origine storica della nostra civiltà e in particolare di quella europea".

Il problema delle diversità culturali ed etiche nella scuola è affrontato da Monica E. Mincu nel saggio *La comunità dentro la scuola: il ruolo delle assemblee scolastiche in Inghilterra*, partendo dal tentativo di dipanare la differenza tra diversi modelli teorici sull'organizzazione della vita scolastica intesa

come comunità. I modelli scolastici riflettono comunque i più vasti modelli sociali e politico-ideologici del contesto in cui la scuola opera. Secondo l'Autrice "l'idea di scuola-comunità si può declinare su due versanti. Il primo riguarda soprattutto i processi interni, quei fattori che creano un *ethos* comunitario condiviso *all'interno della scuola*. Il secondo si rifà a un maggiore radicamento della scuola nel suo tessuto territoriale-locale, quindi ai *legami con la realtà oltre la scuola*". Alla base di questi due modelli troviamo il confronto tra l'orientamento liberale, che punta sull'istanza dell'autonomia dell'educando, sul pensiero critico e quello comunitarista maggiormente orientato a favorire l'identità, intesa come appartenenza al contesto privato. Mincu riporta in proposito alcune esperienze sviluppate nelle scuole inglesi, che attraverso lo strumento delle assemblee, si ergono a comunità in cui poter svolgere, all'interno della scuola, un efficace esercizio di cittadinanza. In particolare si sofferma su alcune temi affrontati nel corso delle assemblee, nelle quali emerge una prassi pedagogica "socialmente orientata e centrata sulle virtù e sull'esempio personale degli adulti presenti in contesto scolastico". Una pedagogia che non tende all'omologazione, ma a rafforzare la propria identità attraverso il confronto con l'altro, il diverso, però con l'obiettivo del perseguimento del bene comune.

L'Italia è fra i paesi europei quello che certamente è più avanti, pur con alcuni limiti e contraddizioni per quanto riguarda l'inclusione e in particolare l'inserimento dei portatori di handicap. Su questo tema si sofferma Mario Martinelli, nel saggio *Educazione e istruzione scolastica degli allievi con disabilità in Italia*. Partendo da alcune esperienze maturate dall'inizio del XXI secolo, attraverso l'istituzione di scuole speciali, l'Autore richiama le innovazioni degli anni settanta quando iniziò a svilupparsi la pratica dell'inserimento dei disabili nelle scuole normali, togliendoli gradualmente dai ghetti delle classi differenziali e delle scuole speciali. Giustamente Martinelli sottolinea la svolta impressa nel 1975 dalla Commissione parlamentare presieduta dalla senatrice Falcucci e il DPR 970/75 che istituì la figura dell'insegnante di sostegno come insegnante specializzato all'interno della classe. L'Autore si sofferma poi ad analizzare il nuovo modello di integrazione emerso, che in alcuni paesi europei si affermò solo più tardi, e in altri non è ancora stato percepito, per cui la disabilità è considerata "uno dei fattori che condizionano una persona, ma non la determinano. L'approccio educativo e didattico non va, dunque, orientato alle conseguenze della disabilità, ma alle caratteristiche della persona per permetterle di sviluppare le proprie potenzialità". Questa nuova concezione ha favorito negli ultimi decenni l'introduzione nella scuola italiana del metodo della personalizzazione delle attività educative e di insegnamento, che però, secondo Martinelli, è stata l'ultima conquista di un processo iniziato negli anni '70. Secondo l'Autore, la normativa sui bisogni educativi speciali (BES), "in gran parte riproduzione di quella britannica", ha costituito "un'evidente regressione del processo". Martinelli termina comunque il sag-

gio fiducioso che nel futuro sarà ripreso il cammino verso una maggiore attenzione al bambino disabile, considerato come persona.

L'inclusione dei sordomuti in Italia è affrontata da Maria Cristina Morandini e Cecilia Maria Marchisio sotto il profilo storico e sotto quello della situazione attuale nel saggio *L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive*. Morandini, partendo dalle esperienze di fine Settecento sviluppate dall'abate francese Charles de l'Épée e dal tedesco Samuel Heinicke, descrive come in Italia le istituzioni si siano sviluppate lentamente e soprattutto con una valenza prettamente assistenziale e i pionieri nel settore dell'educazione dei sordomuti siano stati in maggioranza religiosi. A questo si aggiungeva la precarietà economica: il mantenimento degli istituti era nelle mani della beneficenza pubblica e privata. Inoltre si sviluppò un confronto su quale metodo utilizzare per il recupero dei sordomuti: quello orale puro o quello mimico o "una pluralità di metodi e tecniche". La svolta avvenne con la Riforma Gentile che affidò allo Stato tre istituti (Milano, Roma, Palermo), mentre i rimanenti potevano essere pareggiati a quelli statali e quindi ricevere sussidi economici dallo Stato. Con gli anni Settanta le Scuole speciali furono gradualmente trasformate o soppresse per "superare lo stato di crescente isolamento rispetto alle nuove correnti della riflessione pedagogica e didattica". Nella seconda parte del saggio, Marchisio parte dalla Legge 104 del 1992, da lei definita ancora oggi "una norma di grande modernità". Il problema maggiore è quello della preparazione dell'insegnante: "... l'insegnante non specializzato può confondere le difficoltà scolastiche e linguistiche dell'alunno, tipiche della persona sorda, con cattiva volontà, mancato impegno da parte del ragazzo, oppure segnale di un deficit di tipo cognitivo". Oggi lo sviluppo delle tecnologie biomediche e i precoci *screening* hanno diminuito la percentuale di sordomuti, però Marchisio giustamente mette in guardia dal credere che il problema dei bambini sordi sia solo di carattere medico. E quindi riporta al centro la dimensione educativo-pedagogica.

Utilizzando criticamente l'ampia e aggiornata letteratura sull'argomento, Alberto Parola affronta nel saggio, *Pensiero mediale e nuove scritture*, il rapporto tra competenze medialità e ricerca educativa, attraverso diversi profili, da quelli ontologico, epistemico, metodologico per terminare in una riflessione sui rapporti e sull'utilità dei referenti, oltre al senso della ricerca medesima. Nella sua riflessione/ricerca, l'Autore affronta il tema del "pensiero mediale" non solo in modo cognitivo, ma come il risultato "di una significativa presenza di un intreccio tra l'elemento ecologico/sistemico e narrativo/transmediale, ingredienti che esaltano anche il livello emotivo e volitivo dell'apprendimento". Partendo da questa base concettuale Parola definisce uno schema, non conclusivo, in cui emergono alcuni elementi "come la necessità della ciclicità e del pensiero sistemico, la coppia disagio/empatia strettamente legata a una realtà complessa composta di distanze e presenze". Dopo aver cercato di approfondire "una categorizzazione" delle tipologie di scrittura

mediale e di definire un modello di sviluppo di competenza, l'Autore, anche attraverso l'utilizzo del principio *ologrammatico* di Morin invita a "una progettualità scolastica non più ossessionata dai programmi e dall'accumulo di conoscenza, ma più orientata a un utilizzo equilibrato di linguaggi differenti e da un approccio al pensiero maggiormente dedicato a osservare l'impatto sul sé e sull'altro di nuove modalità di scrittura creativa e di una continua e illuminante trans-codifica testuale".

Infine un tentativo di "demitizzazione" dei facili e a volte ingenui entusiasmi per l'introduzione delle TIC nella pratica scolastica costituisce l'obiettivo del saggio di Barbara Bruschi, *Lettura critica della tecnologia a scuola*, non per fare anacronistici passi indietro, ma per formare giovani generazioni in grado di conoscere "l'intera filiera tecnologica" e così divenire "consapevoli dei costi umani e ambientali associati alla produzione e all'impiego dei *device* digitali" assumendo "un atteggiamento consapevole e responsabile". Ispirandosi alla lezione di Luciano Gallino e al suo concetto di "decisore tecnologico", Bruschi sollecita il passaggio del ruolo dell'insegnante da quello di semplice applicatore di nuove tecnologie, motivato a volte inconsciamente da strategie economiche, a quello di "soggetto agente [...] che compie delle azioni ovvero delle trasformazioni intenzionali dei contesti in cui è collocato". Infine l'Autrice, giustamente, sottolinea che la "digitalizzazione" della scuola deve essere funzionale al principio equitativo, "ovvero quello di dare a tutti le stesse opportunità, ma soprattutto di formare cittadini consapevoli e capaci di esercitare i loro diritti e doveri..." e la responsabilità non può ridursi a un atto individuale, ma deve coinvolgere e responsabilizzare tutti gli attori del sistema scolastico-formativo.

Una sezione specifica del presente volume è dedicata agli studi sull'innovazione e sul miglioramento della qualità dell'Università. A questo tema Giorgio Chiosso ha dato un apporto significativo non solo nella ricerca (nel contributo: *El estudiante como centro. Como cambia la universidad en Europa*, 2008), ma soprattutto nell'esercizio professionale. Ha assunto infatti, fin dall'inizio degli anni '90, numerose cariche istituzionali di responsabilità presso l'Università di Torino (come Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Vicepreside della Facoltà di Scienze della Formazione, componente del Senato Accademico e Presidente del corso di laurea in Scienze dell'Educazione). Ha contribuito inoltre all'istituzione dell'Università della Valle d'Aosta, come membro di una commissione paritetica internazionale. Il suo impegno didattico è stato speso principalmente nella formazione dei professionisti dell'educazione, per i quali ha definito modelli formativi ed impianto curricolare, collaborando così attivamente ad innovare l'istituzione accademica in rapida trasformazione. Le cariche istituzionali hanno consentito di affrontare le sfide poste all'Università dalle rapide trasformazioni sociali.

I cambiamenti sociali ed economici degli ultimi trent'anni hanno investito infatti in modo importante l'Università. Quest'ultima si è trovata, da un lato,

ad affrontare un'estensione massiva della domanda di iscrizione e il progressivo differenziarsi delle competenze di ingresso, del bagaglio culturale, delle aspettative e dei bisogni degli studenti. A questi problemi si sono aggiunti quelli connessi alla crescente internazionalizzazione della domanda formativa e all'esigenza di incrementare il numero di cittadini in possesso di titoli e di competenze culturali e professionali avanzate per una società sempre più complessa. D'altro lato sono diventate sempre più stringenti le esigenze di un mercato del lavoro globalizzato, in crisi e in evoluzione continua.

L'Università ha cercato di rispondere alle domande sociali emergenti, innovandosi nelle modalità organizzative e didattiche, nelle proposte formative e valutative, in una logica di progressivo miglioramento.

Alcuni saggi del presente volume si focalizzano dunque su aspetti significativi dell'evoluzione dell'Università italiana, approfondendo le problematiche sullo sfondo degli studi internazionali.

Paola Ricchiardi ha affrontato le istanze di miglioramento della didattica universitaria in relazione agli apprendimenti conseguiti dagli studenti. Il saggio mette in luce come gli stili di docenza possano influire sugli stili di apprendimento privilegiati dagli studenti, contribuendo così a determinare la qualità dei risultati. Evidenzia, per esempio, come le strategie didattiche possano promuovere in maniera prioritaria l'attivazione di processi cognitivi di primo o di secondo livello. Sottolinea inoltre come le modalità di insegnamento adottate dai docenti incidano sulla motivazione ad apprendere degli studenti, nonché sull'acquisizione di soft skill, rilevanti in ambito lavorativo. Il contributo successivo (Cristina Coggi) si focalizza sull'esigenza di ripensare la valutazione degli studenti in università, nelle sue diverse funzioni. Emerge innanzitutto l'istanza di garantire caratteristiche edumetriche adeguate agli strumenti adottati agli esami per certificare i risultati di apprendimento. Viene poi sottolineata la necessità di contribuire a dar conto dei *learning outcomes* all'interno delle procedure di *accountability* dell'Università e in particolare quella di introdurre, accanto alle modalità di valutazione sommativa, pratiche di valutazione formativa, anche utilizzando strategie specifiche, quali il feedback, l'eterovalutazione (tra pari) e l'autovalutazione. Emerge infine l'importanza di valutare adeguatamente i saperi derivanti dall'esperienza e di utilizzare efficacemente le valutazioni per migliorare l'insegnamento. In generale, si propone un modello di valutazione che intende sostenere lo studente nei processi di apprendimento, il docente nel suo percorso di perfezionamento professionale e l'istituzione nell'esigenza di migliorare la qualità dell'offerta formativa. In linea con questa istanza, l'apporto di Emanuela M. Torre, si centra sull'introduzione di uno strumento, l'e-portfolio, volto ad evidenziare la qualità degli esiti degli studi universitari e dei processi formativi. Si tratta di un sussidio che si propone di accompagnare gli studenti nella riflessione sul proprio apprendimento e di attestare le competenze acquisite. Il contributo illustra le caratteristiche che può assumere l'e-portfolio nel percorso universita-

rio e quelle che invece connotano lo strumento per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. Dal bilancio degli studi emerge che l'e-portfolio richiede impegno significativo agli studenti e ai docenti, ma si dimostra efficace nel promuovere strategie di apprendimento per la vita e occupabilità dei laureati.

Il contributo successivo (Marisa Pavone) si centra su una significativa trasformazione che ha coinvolto l'università nei Paesi occidentali. Si tratta dell'incremento significativo, negli ultimi anni, delle iscrizioni di studenti SEN, ovvero caratterizzati da *Special Educational Needs*. Secondo l'Autrice, il diritto allo studio e all'inclusione degli studenti con disabilità e DSA richiede al mondo universitario di attivare fattori protettivi, quali modalità strategiche di erogazione dei servizi, una gestione differenziata della didattica, un monitoraggio attento delle carriere e adeguate iniziative di orientamento e *job placement*, così da rispondere ai bisogni degli studenti SEN. Gli sforzi innovativi vanno a favorire la transizione di tali studenti da soggetti vulnerabili a soggetti attivi nell'autodeterminarsi e nell'impegnarsi per il proprio successo accademico, grazie ad un supporto adeguato.

I due contributi successivi affrontano tematiche specifiche della formazione universitaria, che sono state oggetto dell'impegno professionale di G. Chiosso. Si tratta della formazione dei docenti e degli educatori.

Il saggio di Daniela Maccario approfondisce due casi emblematici legati alla professionalizzazione degli insegnanti. Il primo si riferisce alla formazione in servizio su problematiche didattico-educative centrali per l'esercizio professionale. Il secondo riguarda il tirocinio di un master in didattica e psicopedagogia dei DSA. Entrambe le proposte sono state elaborate alla luce dei paradigmi internazionali di ricerca riferiti ai modelli per l'apprendimento professionale dei docenti. In particolare, adottano un approccio di formazione degli insegnanti in servizio, fondato su un processo circolare che parte dall'immersione in una situazione didattica e poi attiva processi di mediazione (problematizzazione, analisi, concettualizzazione dell'azione, decontestualizzazione, ricontestualizzazione) per favorire lo sviluppo dell'intenzionalità dell'agire professionale, con un impatto positivo sugli esiti formativi.

Il contributo di Paola Zonca si focalizza invece sulla figura del tutor di tirocinio in ambito universitario, testimone privilegiato del "lavoro ben fatto", secondo un modello mutuato dagli studi dello stesso Chiosso. Il tutor viene interpretato come una figura significativa nella formazione delle professioni educative e di aiuto in generale. Gli viene attribuito il compito di provocare riflessioni critiche sulle esperienze effettuate durante l'esperienza sul campo e di proporre un modello da seguire. Secondo l'Autrice infatti, il tutor può assumere un ruolo pedagogico rilevante, in quanto può rappresentare l'esempio di un professionista impegnato nel "lavoro ben fatto". Si tratta di un educatore che mette in gioco se stesso come persona, le proprie competenze e i propri valori, così da formare nuovi professionisti, capaci a loro volta di esercitare con cura e responsabilità l'azione educativa.

L'ultimo contributo (Lorena Milani) si centra sulle trasformazioni che ha subito la didattica di terzo livello in Università, individuando le problematiche attuali e gli sviluppi futuri. L'Autrice mette in luce la transizione recente da un dottorato focalizzato sulla cultura accademica ad un dottorato che forma non solo "ricercatori di professione", ma anche "professionisti della ricerca" per la carriera aziendale o nel terzo settore. Emerge l'istanza di un ripensamento della formazione destinata ai dottorandi, che tenga conto dei nuovi traguardi attesi a fine percorso e della necessità di promuovere anche competenze imprenditoriali. Il contributo propone dunque alcune indicazioni per rinnovare la formazione. Queste prevedono: un adeguato orientamento preliminare al dottorato, una progressiva individuazione delle linee di sviluppo professionale, una supervisione scientifica mirata, per giungere ad un bilancio di competenze finali, anche in vista della trasposizione delle stesse nei contesti lavorativi.

L'ultima parte del presente volume è dedicata all'opera svolta da Giorgio Chiosso tra scuola e Università.

Una intervista particolarmente significativa, realizzata per la rivista spagnola «Espacio, Tiempo y Educación»² da Antonella Cagnolati approfondisce e inquadra culturalmente e storicamente la vita e i contributi di ricerca offerti da G. Chiosso in molti anni di impegno accademico. Il curriculum allegato permette di sintetizzare alcune tappe fondamentali della biografia dello studioso. La bibliografia finale raccoglie le opere principali del pedagogista torinese, consentendo di individuare le linee di ricerca e le problematiche che sono state centrali nei lavori del noto studioso. Offre così fondamenti e stimoli per gli studi e le ricerche future.

² A. Cagnolati (2015), *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, «Espacio, Tiempo y Educación», II, 1, pp. 349-372.

I. Scuola

1. Il senso della scuola: memorie di un maestro

di Sara Nosari

1. Alberto Argellani: Maestro di scuola

Alberto Argellani era Maestro di scuola. Lo era in un tempo in cui la scuola si trovava di fronte al non facile compito di alimentare la “causa nazionale”, facendo scoprire la realtà del neonato Regno d’Italia: occorreva “rendere familiare agli alunni la nuova realtà politico-amministrativa secondo una visione d’insieme [...] e, al tempo stesso, analitica” (Morandini, 2003, p. 406). In molti casi, la scuola doveva avvicinare – prima ancora che alla storia, al territorio e ai luoghi del nuovo profilo nazionale – all’idea stessa di istruzione come costruzione di una identità personale, liberata dalla tirannia e ora impegnata a prendere parte alla nuova dimensione politico-sociale con un ruolo civile attivo¹.

Argellani era consapevole dell’urgenza di questo compito: “Or che l’Italia, per miracoloso rivolgimento di casi s’è tutta raccolta sotto una gloriosa bandiera, primo pensiero del Governo fu di fare il censimento della popolazione, la quale – ahimè! – se pel numero diede un soddisfacente risultato, fu cagione di vergogna per la sua condizione intellettuale. La cifra degli analfabeti salì a un numero spaventoso: io non voglio qui ricordarla, pensando che troppe volte ci sarà buttata in viso con un sogghigno dai popoli più colti. Ma che colpa ci abbiamo se la tirannia si esercitò sulle intelligenze per ritardare – se non impedire – il risorgimento materiale? Il male è profondo ed ha bisogno di pronto rimedio” (Anselmi, 1877, p. 125).

Argellani era, altresì, consapevole del dovere del maestro e di quanto il suo ruolo richiedesse una non scontata vocazione: “Certo che colle sette od ottocento lire largite ai maestri elementari non si potranno sempre trovar insegnanti coscienziosi, affabili e buoni; ma di ciò non dobbiamo far colpa a chi

¹ Era, in realtà, questo il compito che la classe dirigente affidava alla scuola attraverso i maestri: “Quello di rappresentare l’anello di congiunzione tra i nuovi valori liberali e le masse analfabete e ignoranti attraverso un modello incarnato dal maestro stesso come ‘cittadino ideale’, operoso, leale, disciplinato, promotore di una nuova morale civile fatta di fede nella Patria e di vivo senso del dovere” (Chiosso, 2007, p. 87).

di lassù. Il nostro riscatto dall'altrui signoria dopo tanti secoli di servaggio non si è potuto compiere senza gravi sacrifici di uomini e di denaro; ed è perciò che col maestro non si può esser larghi di migliore compenso: nessuno d'altronde l'obbliga a darsi a tale carriera; in una nazione che sorge, l'intelligenza e le braccia si possono impiegare in cento profittevoli maniere. Chi pertanto non sente vocazione, vera e santa vocazione per tale sacerdozio, si faccia addietro e non profani il santuario della scuola" (Anselmi, 1877, p. 125).

Le sue memorie ne raccontano la storia², una storia pregna di convinzioni e di emozioni, costellata di dubbi che ne hanno alimentato la riflessione, ancorata a un amore per i "suoi" ragazzi che gli ha permesso azioni coraggiose.

1.1. La missione e il programma

Le memorie del Maestro Argellani non pongono di fronte al lettore (ancor meno alla "gentile lettrice" a cui i racconti sono rivolti) "brillanti cavalieri e svenevoli dame, com'è prerogativa di quasi tutti i romanzi". Allo stesso modo, non "offr[ono] nemmeno la descrizione d'un ratto, l'episodio d'un duello o qualcun'altra opera di quelle piccanti avventure che fanno scuotere i nervi alle sensibili lettrici" (Anselmi, 1877, p. 23).

Di fronte, il lettore e la "gentile lettrice" trovano un uomo che nell'ottobre del 1862 "aveva abbandonato la cara Mamma, gli amici d'infanzia, il borgo nativo, tutto e tutti insomma, per recar[si] in una selvaggia gola di monti³, in mezzo a un popolo di fieri e rozzi villeggianti ad aprire una Scuola Elementare, la quale dirozzasse le menti, ingentilisse i costumi e trafondesse nei cuori la religione del vero, del buono e del bello" (Anselmi, 1877, p. 8); un uomo che aveva scelto, tra cento, la carriera di Maestro di scuola perché pensata e riconosciuta come segnata da una "missione nobile e grave, irta di scogli, tremenda di responsabilità, ma anche feconda di soddisfazioni soavi" (Anselmi, 1877, p. 23); un uomo che, come Maestro di scuola, aveva ben chiaro il proprio programma.

² In un volume pubblicato nel 1877, Alberto Anselmi racconta, con le capacità del poeta e del drammaturgo, le memorie del maestro Alberto Argellani dall'11 ottobre 1862 alla fine del 1873. È lo stesso Anselmi a spiegare le ragioni che l'hanno portato a raccogliere e a narrare "diffusamente" la storia di Argellani: "Perché mi parve che la [sua] storia dovesse riuscir confortante a tutti coloro che sono alle prese coi dolori e gli ostacoli che s'incontrano ad ogni passo della vita; l'ho narrata perché il Maestro è vivo esempio di ciò che possa la fede in Dio e nelle proprie forze; l'ho narrata finalmente perché m'arrise la speranza che nel popolo i padri apparassero i loro doveri e i fanciulli amassero la probità e la gentilezza dello spirito e del cuore" (Anselmi, 1877, p. 327). Il volume, suddiviso in due parti (la prima titolata "La scuola", la seconda "La fabbrica"), riporta una doppia dedica: "Ai miei genitori carissimi, perché mi educarono fra i palpiti di un amore instancabile sempre" e "A mio figlio, perché in queste pagine apprenda insieme al cuore del padre le virtù cittadine".

³ Anselmi riporta di un villaggio abruzzese, poi divenuto elegante cittadina ed "eretto in Comune col nome di Civita-Argellana". Primo sindaco sarà eletto il Cavaliere Alberto Argellani.

Non si trattava di un programma che si sovrapponeva interamente a quello ministeriale. Non era nemmeno un programma che gli si opponeva. Semplicemente era un programma pensato per coloro a cui era destinato: “Prendere dei fanciulli, inchiodarli sulle pareti obbligandoli a simulare automi che non si muovono se non per beneplacito del Maestro, essi che hanno l’argento vivo nelle vene, che confrontano la tristezza della loro prigione con l’aria, la luce, e i giocondi spettacoli della natura; costringerli a piantarsi nella mente la sterile astruseria dell’alfabeto e delle cifre arabe; farli leggere cose che non comprendono od a cui sono indifferenti... abitarli alle ipocrisie del raccoglimento e della compostezza mentre sogghignano di soppiatto per ogni mosca che voli, per ognuno di quei nonnulla che diventano cose importanti nella loro vita monotona e triste... no – pensava Argellani – questo non è un programma che io possa o voglia seguire. Il primo libro in cui deve leggere un fanciullo, è quello che l’Eterno ha tratto dal nulla col suo soffio creatore: l’uomo; e tutto questo profondo studio non sarà che lo svolgimento della massima del filosofo greco: *conosci te stesso*. Dallo studio di se stesso deve poi allargarsi a conoscere i doveri che gli incombono, verso la famiglia e i suoi simili; doveri compendati nella massima piena di tanta carità e dolcezza: *Ama il tuo prossimo come te stesso*; poi estendendo la cerchio delle cognizioni e degli affetti, imparare ad amare la patria ch’altro non è che una grande e gloriosa famiglia; finalmente progredendo dal meno al più, e leggendo nel grande libro della natura, il fanciullo deve essere tratto insensibilmente a curvar la fronte innanzi alla Mente infinita ch’è sopra a noi” (Anselmi, 1877, p. 17).

1.2. L’aula

A disposizione del Maestro Argellani Don Sebastiano, curato del paese, aveva messo “due stanzette terrene ben arieggiate e pulite” della canonica. Il Maestro non poteva sognare di meglio.

In vista dell’apertura, Argellani le aveva arredate con due file di panche (prestate dalla Chiesa). Per decorare le pareti troppo spoglie per accogliere i suoi futuri piccoli allievi, recuperò due vecchie carte geografiche: la prima riportava i due emisferi, la seconda immortalava l’Europa. Il Maestro era consapevole che quelle carte non erano all’altezza di una scuola e ancor meno del suo programma, ma se ne sarebbe procurate di migliori prima che i suoi allievi fossero “in grado di viaggiare col pensiero dal vecchio continente alla volta del nuovo mondo”. Infine, “perché le buoneventure vengono a paro come le ciliegie, [trovò] un magnifico seggiolone di noce, intagliato con stile *rococò*, un po’ roso dai tarli e malfermo sulle gambe, ma che pure, messo in scuola di rincontro alle panche, serviva a dare [al Maestro] un’aria abbastanza grave nelle ore delle [sue] elucubrazioni *scientifico-letterarie*” (Anselmi, 1877, p. 20).

L'aula sarebbe già stata perfetta così. Argellani non poteva osare sperare oltre. Indicibile fu così la sua sorpresa quando, da un comune vicino, arrivò un "ultimo arnese": una lavagna. "Così – confidava il Maestro alle sue memorie – la mobilia della mia scuola non avrà niente da invidiare alle meglio fornite della città, che anzi avremo su quelle un vantaggio: l'aria purissima e la quiete profonda" (Anselmi, 1877, p. 20).

1.3. Il primo giorno di scuola

Era il 3 novembre 1862 quando Argellani aprì la scuola. Il Maestro non sapeva ancora quanti alunni avrebbe avuto. In realtà, non sapeva nemmeno se ne avrebbe avuti. I paesani si erano dimostrati ostili verso il suo predecessore e non gli avevano affidato i propri figli. Argellani non sapeva se quella ostilità fosse rivolta a "quel" Maestro o all'istruzione in quanto tale.

Arrivarono le 8 di mattina e tutti i dubbi cominciarono a dileguarsi all'arrivo delle prime madri con, per mano, i loro figli. Don Sebastiano, pronto a riceverle sulla soglia, marcava la loro iniziativa encomiandole per "aver preferito di istruire la mente ed educare il cuore delle loro creature, che avviarle senz'altro ai lavori dei campi per ritrarne un utile modico e fittizio, mentre dalla scuola avrebbero raccolto cognizioni utili le quali nell'avvenire porterebbero frutti abbondanti di soddisfazioni e di benessere" (Anselmi, 1877, p. 26).

Tra i "suoi" allievi Argellani riconobbe subito Piero e Cecchino Fiorelli, i due figli maschi del proprietario dell'albergo (*l'Albergo del Sole*) in cui alloggiava. Erano accompagnati dalla sorella maggiore, Dolores. Il Maestro con lo sguardo ne seguì l'ingresso in aula: disinvolti, forse solo apparentemente disinvolti, si sedettero in fondo nell'ultima panca. I due cominciarono a guardarsi intorno. Le imponenti carte geografiche catturarono per un istante la loro attenzione. "Che è ciò?" sembrava leggere nell'espressione dei loro occhi il Maestro. Non trovando risposta in quello che conoscevano – non poteva essere altrimenti – i ragazzini si misero ad aspettare. L'attesa durò poco perché il più piccolo dei due, Cecchino, sobbalzò. I suoi grandi occhi neri avevano guardato fuori della finestra scoprendo parte del loro villaggio incorniciata dalla catena degli Appennini. Nella scoperta fu subito coinvolto il fratello maggiore e tra i due cominciò un complice scambio di gomitate che portarono Argellani, sempre vigile sulla scena, a riflettere: "Ecco che questi fanciulli fanno inconsapevolmente fede della ragionevolezza del mio programma. S'io volessi tenerli chiusi nel poco ambito di questa stanza e costringerli ai rigori della disciplina scolastica, non riuscirei a farne qualcosa di bene. Come potrebbero amar la istruzione, quando questa li privasse per le lunghe ore del giorno d'ogni diletto? Forse che basta il dire: l'ignoranza è uno stato di perpetua infanzia; l'uomo istruito può ben non essere felice, ma egli conosce, più

che l'ignorante, i mezzi per uscire dall'infelicità? Possono i fanciulli intenderle queste cose? Le intendeva io quand'era come essi? No. – Noi quasi sempre non ci convinciamo dei vantaggi dell'istruzione allorquando non siamo più in grado o in possibilità di imparare. Dunque conviene che l'istruzione entri nelle tenere menti senza che il fanciullo pur se n'avveda, senza sforzi, senza noie, senza pedanterie – Il mondo e l'uomo son due grandi libri: insegniamo dunque al fanciullo a leggere in essi, prima che per scienza d'alfabeto leggano negli altri libri che ritraggono un aspetto della natura o del cuore. Infondiamogli il desiderio di sapere, non dicendogli con reboante frase: 'l'ignoranza può essere detta la notte dello spirito, e questa notte è senza luna e senza stelle', no, ma sviluppando in lui quel germe di curiosità che portiamo dalla natura. Avvezziamo pertanto il fanciullo a guardar oltre la vernice delle cose, a domandar sempre il perché di tutto..." (Anselmi, 1877, p. 28).

Mentre il Maestro era immerso in questo dialogo con se stesso, continuavano gli ingressi. Alla fine, erano ventitré.

1.4. Il senso dell'istruzione

Di fronte ai suoi ventitré allievi, Argellani – non senza titubanze – iniziò a parlare. Parlò loro immaginandone i pensieri e le paure: "Miei cari fanciulli! S'io so indovinare il vostro pensiero, voi vi chiedete adesso perché i vostri genitori v'abbiano mandati qui alla scuola, né sapendo trovar risposta, già vi spaventate di dover passare tante ore in questa stanza, lontani da ogni svago, da ogni piacere. Voi siete in inganno, miei cari, ed io verrò in aiuto delle vostre menti perché impariate il bene che vi aspetta qui dentro, e per mostrarvi dei divertimenti e delle gioie ch'ora non sapete nemmeno immaginare" (Anselmi, 1877, p. 29).

Continuò poi a parlare comprendendo che, per arrivare a far loro intendere il senso del suo discorso, occorreva tradurlo, metterlo in scena, animarlo. Cominciò quindi a rivolgere a quelle ventitré menti e a quei ventitré cuori delle domande: "Al di là di questi monti che sembra tocchino con le loro cime il cielo, v'hanno grandi pianure, poi il mare, quindi altri paesi, poi nuovi mari, e nuove terre ancora... Sapevate questo voi? No? Or bene, eccovi istruiti ch'oltre la cerchia delle vostre montagne v'hanno tratti enormi di terra e di mari sterminati. In questi spazi di terra sorgono a migliaia dei villaggi come il vostro, poi dei borghi che sono grandi villaggi, infine delle città che sono grandissimi borghi i quali superano persino di dieci, venti e trentamila volte il vostro villaggio... Sapevate questo voi? No? Eccovi dunque istruiti dell'esistenza d'altre terre e di colossali agglomerati di case che costituiscono altri villaggi, o borgate o città" (Anselmi, 1877, p. 29).

Il Maestro proseguì nella speranza di portare i suoi ventitré a immaginare quella straordinaria architettura che era il mondo. Proseguì nella speranza di

portare gli stessi ventitré ad appassionarsi nello scoprire l'ampiezza e la meraviglia di quel mondo. Il discorso quindi continuò: "Chi le ha edificate quelle migliaia di case? L'uomo. E perché le ha costruite? Perché gli servivano da riparo dalle inclemenze delle stagioni, per raccogliervi a gustare le intime gioie della famiglia, perché ei possa abbandonarvi liberamente senza occhio profano penetri a turbarle, perché nei giorni della sventura abbia un asilo sicuro per celare le lacrime che debolezza e dolore gli spremono dagli occhi!" (Anselmi, 1877, pp. 29-30).

I ventitré ragazzi ascoltavano le parole del Maestro con estrema attenzione. Non era certo, però, che quell'attenzione fosse un evidente segno della loro comprensione. E Argellani non poteva permettersi una comprensione solo apparente. Quella "messa in scena", con cui aveva tentato di rappresentare il senso del suo discorso, forse non aveva reale significato per i suoi allievi. Decise allora di cambiare domanda. Era indispensabile trovare "un altro esempio che fac[esse] meglio comprendere che vo[lesse] dire istruirsi". L'esempio doveva essere cercato in una esperienza più vicina ai ragazzi, un'esperienza immediata, semplice, vissuta. Il Maestro quindi proseguì: "Voi mangiate. Ora chi mi sa dire perché si mangi?" (Anselmi, 1877, p. 30).

Era una domanda che i ragazzi non si aspettavano. La loro attenzione, fino a quel punto mostrata senza alcun tipo di turbamento, lasciò il passo allo sconcerto, poi all'imbarazzo. In molti arrossirono e chinarono il capo. Quella domanda aveva colto nel segno: era riuscita a far sentir loro il significato tangibile della loro ignoranza. Poco importava se non sapevano delle terre e dei mari oltre la cornice delle loro montagne, ma non sapere perché mangiassero li aveva paralizzati. Non era di certo quello, però, l'intento del loro Maestro. Non si trattava di creare in loro timore, imbarazzo o soggezione.

Per fortuna, tra i ventitré ci fu chi vinse l'iniziale sconcerto: "Perché si ha fame! Gridò trionfalmente Cecchino, persuaso d'aver risolto la questione. Bravo Cecchino – rispose Argellani – e perché mo' si ha fame?" (Anselmi, 1877, p. 31).

La domanda, questa volta, creò un imbarazzo *serio*: era un "terribile *perché?*" a cui il ragazzino non riuscì a rispondere se non con qualche parola balbettata, chiaro segno di incertezza e, ancor più, di confusione.

A questo imbarazzo il Maestro rispose (non poteva – in realtà non voleva né doveva – fare altrimenti), incoraggiando il ragazzo e i compagni: "Non scoraggiarti sì presto. Dimmi un poco, quando sei nato eri grande come al presente? – Eh no, rispose ridendo il ragazzo: non si nasce mica uomini!" (Anselmi, 1877, p. 31).

Cecchino, senza saperlo, aveva detto "una grande verità": *non si nasce mica uomini!* Il Maestro aveva trovato nella risposta del ragazzino l'occasione per la replica giusta, l'occasione per la replica che poteva avviare una istruzione piena di senso: "Ma tali bisogna diventar facendo tesoro di utili cognizioni" (Anselmi, 1877, p. 31).

La classe si animò e i ventitré cominciarono a diventare nomi (oltre a Piero e Cecchino, Paolino, Tonino...), ciascuno con una risposta e con tante altre domande. Stavano iniziando a comprendere che cosa volesse dire istruirsi: “È l'apprendere la ragione delle cose che succedono in noi e intorno a noi; è la spiegazione di quanto i nostri orecchi sentono, di quanto i nostri occhi vedono, di quanto toccano le nostre mani” (Anselmi, 1877, pp. 32-33).

I ragazzi avevano compreso realmente? Avrebbero seguito il loro Maestro con attenzione e, soprattutto, con convinzione? Argellani sapeva che non avrebbe potuto avere certezze e prove se non in un lontanissimo futuro a cui, probabilmente, non avrebbe assistito. Gli dava, però, speranza “la perfetta attenzione” che i suoi ragazzi avevano prestato ai suoi discorsi, una speranza di tanto in tanto alimentata da piccole soddisfazioni, come quella avuta dal sentire – del tutto per caso – riportare “vivacemente” da due dei “suoi” alla sorella quanto spiegato a lezione.

1.5. La voglia di imparare

Dal primo giorno di scuola le lezioni si erano susseguite regolarmente. L'attenzione iniziale si era trasformata in un vero e proprio innamoramento per il sapere. Il Maestro, che di quel sapere era fidato quanto disponibile testimone, diventava – ogni giorno di più – il riferimento a cui i ventitré guardavano con sincero affetto.

Un giorno, al termine di una lezione sulla luce e i suoi “portenti”, accadde quanto Anselmi sospirava da tempo. “Chi se li sarebbe mai sognati questi prodigi? Oh come mi duole ch'ella non sia venuto prima al villaggio! – Esclamò Cecchino. – Certo, dissero alcuni ragazzi, chi aveva mai pensato, vedendo scorgere il sole, a domandarsi cos'era? – Io non valeva meglio d'una lucertola che ne gode e non ne sa più oltre! – Ed io che nei giorni nuvolosi credeva non ci fosse il sole! – Ma come ha fatto ella, signor Maestro, ad imparare tutte queste cose? – Studiando” (Anselmi, 1877, p. 123), rispose Argellani.

La risposta suscitò una serie di altre domande, disarmanti – a volte – per la loro ingenuità, ma mai insignificanti per la loro autenticità. A queste domande (dalle risposte solo apparentemente scontate) il Maestro rispondeva generando meraviglia e alimentando la curiosità.

La svolta, nella piccola e locale storia magistrale di Argellani, ci fu quando spiegò che aveva studiato “*sopra i libri*”. Fu proprio un libro, tirato fuori da un cassetto come fosse un oggetto misterioso quanto magico, a suscitare la domanda tanto attesa, “tant'è che per poco non rupp[e] in un grido d'allegrezza!?”: “Ma come si fa...? – Si legge”, “svelò” il Maestro (Anselmi, 1877, p. 124).

I ragazzi compresero subito, con quella comprensione sentimentale che svela un segreto senza spiegarlo, che nel saper leggere c'era molto di più di una semplice conoscenza: c'era la chiave per entrare in un altro mondo, o meglio, c'era la chiave per vedere *questo mondo* in un *altro modo*.

Era, questo, un traguardo atteso e sperato, un traguardo a cui il Maestro aveva costantemente e perseverantemente lavorato anche quando non riusciva a tradurre le sue fatiche in risultati concreti, un traguardo che lo rendeva "sommamente contento": "Man mano che s'allargava la cerchia delle loro cognizioni, i fanciulli sentivano crescere il desiderio di estenderla vieppiù, ed al pensiero che leggendo avrebbero potuto ripetere di per sé le cose insegnate, sentivano l'argento vivo agitarsi nelle vene" (Anselmi, 1877, p. 124).

Argellani cominciò così a insegnare l'alfabeto. Sapeva che non poteva rispondere all'entusiasmo dimostrato dai suoi ragazzi seguendo le pratiche – consuete quanto noiose (ne aveva memoria) – attuate nelle scuole. Doveva trovare un modo adatto a loro. Se lo meritavano. Lo doveva a quei ragazzi per la vera e inestimabile gioia che gli regalavano ogni giorno, ad ogni nuova conquista.

Pensò, quindi, di seguire un altro percorso: "Il pensiero appena formulato si può esprimere colla parola. La parola consta d'una successione di suoni particolari emessi dalla bocca mediante l'aiuto della gola, della lingua, dei denti e delle labbra che modificano la colonna d'aria ch'esce dai nostri polmoni. Quando dico – ROMA – emetto quattro suoni differenti combinati a due a due: – RO-MA –. Siccome nel linguaggio questi suoni si ripetono con diversa vicenda, venne in mente agli uomini di stabilire dei segni i quali rappresentassero partitamente ciascun suono; così si fissarono questi segni differenti – R O M A – ch'io vi traccio sulla lavagna. Il 1° è un ERRE; il 2° un O; il 3° un EMME; il 4° un A. Proviamoci a disporli in un altro modo: – ERRE-A-EMME-O = RAMO; mutiamone ancora l'ordine, e voi, confrontando il nuovo scritto al primo, cercate d'indovinarlo: – A-EMME-O-EMME. I ragazzi si misero a confrontare le lettere le une colle altre, e dopo poco Piero fu il primo a gridare – direi più esattamente a urlare: AMOR!" (Anselmi, 1877, p. 127).

Quello che Argellani fece con queste quattro lettere fu ripetuto anche per le altre, cercando parole che si prestassero a combinazioni diverse per far scoprire il gioco della lettura. I ragazzi rispondevano, imparando "sodamente e veramente". La loro soddisfazione quando "coglievano giusto" non era maggiore di quella del Maestro: "Un fremito di compiacenza correva per la scuola ad ogni parola decifrata" (Anselmi, 1877, p. 128).

Nel 1864, a neanche due anni dal suo arrivo, Argellani poteva rivolgersi all'Ispettore scolastico dicendo che aveva raggiunto risultati superiori alle sue speranze: tutti i suoi ventitré ragazzi sapevano leggere e scrivere, "ed avevano la mente arricchita di belle e varie cognizioni" (Anselmi, 1877, p. 144).

2. L'eredità del Maestro Argellani

La “piccola” e “locale” storia del Maestro Alberto Argellani proseguì. Lo fece con l'inaugurazione della scuola elementare femminile, con l'apertura dell'Asilo e con la costruzione di “un bell'edificio” destinato alle Scuole Elementari, finalmente “corredate di tutto il necessario”.

La sua storia, nel proseguire, poi “si perde” fino a svanire in quella dei successivi maestri che hanno continuato il lavoro di chi, come Argellani, si è fatto carico di “rendere familiare” l'istruzione nel neonato Regno d'Italia. Di quella scuola, nelle scuole di oggi, non sono rimaste che deboli tracce. La distanza è marcata da nuovi traguardi che raccontano di un’“altra” scuola, una scuola trasformata per farne, non più una “straordinaria” conquista, ma una “ordinaria” realtà della vita sociale (quasi ovunque).

A colpi di speranze e di riforme, di fatto, l'opera dei tanti maestri di scuola ha dato vita a una scolarizzazione che, in quanto processo, ha visto – passo dopo passo – “ampliare” la portata e il significato della vita scolastica. Sarebbe, però, riduttivo se non mistificante ridurre la portata e il significato della scolarizzazione a un progresso che riconosce nella logica quantitativa dell'espansione e dell'accumulo l'unica forma valida di avanzamento. Se così fosse, il passato sarebbe da accantonare perché invalidato da un presente che ne prende il posto, in ragione di conoscenze più aggiornate o di soluzioni più adeguate, di metodi più efficaci o di traguardi più importanti perché rispondenti a nuove esigenze sempre più complesse. Se così fosse, le conquiste dei maestri come Argellani perderebbero totalmente di significato se comparate alle “cifre” di quelle raggiunte dalla scuola attuale o raggiungibili da quella del futuro.

Il senso dell'azione della scuola (dei traguardi consolidati come di quelli ancora da immaginare) va, invece, nella direzione di un progresso – di deweyana memoria – che trasforma il cambiamento in una azione che agisce, contemporaneamente e necessariamente, come superamento e come memoria, in ragione di una particolare *linea di continuità* che, nell'avanzare, conferma la direzione di senso.

2.1. Il senso del superamento

Nel dar vita a questo progresso, l'azione della scuola non può non compiersi come superamento. La scuola è da concepire, da riconoscere e da vivere come spazio di prova: uno spazio dove la prova non è rivolta semplicemente all'acquisizione, alla verifica o alla dimostrazione, alla spiegazione o all'organizzazione, ancor meno al mero investimento di quanto è pensato necessario conoscere; la scuola è uno spazio che “mette alla prova” mediando tra la “realtà come è” e la “realtà come potrebbe essere”; è lo spazio dove l'essere umano, attraverso la prova, “viene messo al mondo” (Arendt, 1999, p. 229).

Far frequentare la scuola significa, di fatto, dare la possibilità di “vivificare una *virtualità*” (Mathieu, 1998, p. 15). Frequentare questo spazio di prova aperto dalla scuola significa avere, prima di ogni altra possibilità funzionale o strumentale della conoscenza, la possibilità di “coltivare” le capacità di capire e di giudicare, di intraprendere e di partecipare. Fare vita scolastica significa esercitarsi in una azione pensata (e voluta) per il cambiamento.

In quanto tale, la scuola è da proporre come spazio che prepara: lontano dal compiersi quale progressivo avvicinamento a un modello assunto come traguardo, la vita scolastica si assume il compito di impegnare in un continuo esercizio di ricerca. Di conseguenza, la scuola è da interpretare come uno spazio che crea esperienza: la vita scolastica si fa carico di scoprire e di far scoprire la realtà per ri-costruirne nuovi possibili piani d’azione.

La scuola è dunque coinvolta, e come tale coinvolge, in un processo di cambiamento animato e alimentato, prima di tutto, dall’aspirazione e dalla capacità di immaginare ulteriori possibilità *umane*, poi, dalla volontà di trasformarle in nuove esperienze *umane*.

Per il senso del superamento che muove il processo di scolarizzazione, la scuola di oggi ha tanto il diritto quanto il dovere di essere “lontana” da quella del Maestro Argellani. Ha il diritto di esserne lontana perché altrimenti le sarebbe negata quella “precarietà” che, sola, garantisce all’esistenza umana di non essere vissuta nel già dato e quindi, inevitabilmente, nel già vissuto; ha, però, anche il dovere di esserlo perché non le è concesso di non coltivare il patrimonio ricevuto, lasciandolo alla scuola futura non “accresciuto”. Più lontana è e più dimostra il buon lavoro della scuola che l’ha preceduta.

2.2. *Il senso della memoria*

Questo stesso superamento, proprio per essere autentico progresso, deve poggiare sulla potenza generatrice della memoria. Quella di cui il progresso ha bisogno non è, pertanto, “semplice” memoria. La memoria che la scuola ha il compito di coltivare non è riconducibile alla sola capacità di ricordare: al superamento, per proseguire in una direzione di senso, non serve una memoria anticipatrice che faccia da mera premessa. La memoria necessaria non può risolversi in una sorta di antifatto, incerto e incompleto, che introduce a un successivo e progressivo avvicinamento al traguardo vero e proprio. La funzione che la memoria può/deve avere all’interno del superamento non è contenuta né chiusa in una acquisizione, inevitabilmente parziale all’interno dell’economia generale della conoscenza⁴.

⁴ Ne è prova il fatto che “il pericolo non è tanto che [quanto acquisito precedentemente] si cancelli dalla memoria, quanto che si *svuoti*, che perda il suo senso” (Mathieu, 1998, p. 25).

La memoria “vitale” – vitale per una scolarizzazione interpretata come introduzione “in” e “a” un mondo che cambia – è quella in grado di “rivelare” la (pre)esistenza nonché la persistenza di un *comune mondo umano*, una (pre)esistenza che, persistendo, rimanda alla possibilità di una appartenenza umana, riconosciuta perché sentita e sentita perché vissuta. Come tale, una memoria che non è contenuto, ma valore del contenuto. È, questa, una memoria che nasce da delle domande di senso e che, a partire dalle domande poste, ricerca e seleziona.

Proprio l’azione di questa memoria è, oramai da un tempo neanche troppo recente, seriamente compromessa. La velocità con cui si susseguono oggi i cambiamenti – condizione di tante fortune che hanno portato a un superamento che ha raggiunto l’inimmaginabile – ha distolto l’attenzione (e, con l’attenzione, la cura) da quei segni che, ad ogni cambiamento, hanno marcato e compreso lo spazio dell’appartenenza umana, affermandolo e custodendolo. Questa velocità ha facilmente portato a tener conto unicamente delle risposte e, in molti casi, unicamente delle risposte utili al momento. Per una bizzarra economia, il progresso ha infatti cominciato a tralasciare le domande che avevano generato risposte.

La scuola deve, allora, (ri)farsi carico delle domande, di quelle domande (inesauribili) che da sempre cercano di fermare l’attenzione e la cura sull’“inspiegabile” che è l’umano. Lo può fare, esercitando quella memoria che agisce sul cambiamento futuro per la sua capacità di ricercare e di selezionare; lo deve fare, coltivando quella memoria che trasforma il cambiamento qualitativamente, perché capace di valutare l’esperienza riconoscendone il “*quid* di validità perenne” (Joas, 2015); lo deve inoltre fare, incoraggiando quella memoria che, in ragione di quel *quid* di validità perenne riconosciuto (e creduto), prende posizione a favore di ciò che “merita” di continuare a valere perché segno della sua “unione” con quel *quid*.

A questa memoria si chiede di generare (ancora) la fierezza dell’andare a scuola, la cura per tutto ciò che la identifica (l’edificio, i banchi, i libri...), il rispetto per quell’autorità che – se lavora bene, ma bene deve lavorare – passerà il testimone alle nuove generazioni, preparandole a governare per un altro superamento.

2.3. *Un senso da restituire*

La fierezza, il rispetto e la cura di questo senso della memoria manifestano la consapevolezza che, nella scuola, si gioca qualcosa di sacro, la consapevolezza che, con la scuola, ne va della stessa possibilità di trasformare l’uomo in *umano*.

“Noi quasi sempre non ci convinciamo dei vantaggi dell’istruzione allorché non siamo più in grado o in possibilità di imparare”, ricordava a se

stesso il Maestro Argellani. La scuola di oggi ha il dovere di restituire ancora, al di là dei doverosi cambiamenti, il senso provato e vissuto dalla scuola di Argellani. Un dovere che si radica nel principio che riconosce nell'uomo – in ogni nuovo uomo – un tesoro che le generazioni genitoriali hanno la responsabilità di crescere e coltivare, non in ragione di un utilitaristico “investimento” (comunque da non escludere), ma in ragione di una autentica e piena umanizzazione (Jonas, 2001).

A questo dovere, tuttavia, non si può rispondere semplicemente intervenendo sulle diverse condizioni “materiali” che la definiscono (condizioni normative, strumentali, curricolari...). La possibilità da parte della scuola di “agire sorgivamente” sull'animo umano non può essere il risultato della sua frequentazione vissuta solo come passaggio (più o meno prolungato) per gli spazi che la definiscono. Frequentare un luogo implica, fondamentalemente, “assorbirne lo spirito”. E lo spirito è prerogativa (onere e onore) sempre e solo dei Maestri.

Alla scuola del presente e del domani il compito di trovarli.

Riferimenti bibliografici

- Anselmi A. (1877), *Memorie di un Maestro di scuola*, Ferrara, Tipografia sociale.
- Arendt H. (1999), *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti.
- Bloch E. (2005), *Il principio speranza*, Milano, Garzanti.
- Bombardi D. (1933), *L'Avv. Alberto Anselmi, Insegnante, Poeta, Letterato, Drammaturgo*, Ferrara, Bombardi.
- Chiosso G. (2007), *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education and Children's Literature», II, 1, pp. 85-115.
- Dewey J. (1961), *L'intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Jonas H. (2009), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.
- Mathieu V. (1998), *La cultura dell'essere*, Roma, Armando.
- Mollo G. (1996), *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*, Brescia, La Scuola.
- Morandini M.C. (2003), *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita & Pensiero.
- Reboul O. (1997), *Filosofia dell'educazione*, Roma, Armando.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (edd.) (2016), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer.

2. Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna

di *Paolo Bianchini*

1. Botte da... Orbilio

Quando nasce la scuola moderna così come la conosciamo noi, tra la fine del Quattrocento e l'inizio del Cinquecento, la violenza fa parte del corredo pedagogico degli insegnanti di qualunque ordine e grado. Genitori, insegnanti e allievi la considerano un inevitabile, anzi indispensabile strumento didattico, in linea con quanto avviene anche al di fuori della scuola. In effetti, nella società europea in età moderna, la violenza, così come la morte, erano molto più comuni di oggi, anche tra i minori. Le punizioni corporali erano usate con tanta frequenza già nell'antichità da essere reputate normali, se non giuste o addirittura consigliabili.

Non sono pochi i precettori ricordati per le loro maniere per così dire rudi da allievi divenuti famosi dopo essere sopravvissuti alle loro angherie. Il più celebre è forse Lucio Orbilio Pupillo, noto semplicemente come Orbilio, precettore dello scrittore latino Orazio, da lui definito "plagosus", ovvero "che causa ferite", assunto nel corso del tempo a prototipo di educatore rozzo e violento (Orazio 20 a.C.).¹

Che le punizioni e i castighi corporali fossero ampiamente utilizzati nelle scuole di un tempo è cosa ben nota (Funaioli, 1907). Anche la letteratura per ragazzi era costellata di episodi di violenza, oltre che dalla morte di giovani protagonisti o di altri personaggi. Anzi, molti dei protagonisti di alcune delle fiabe più belle del passato facevano una fine non bella, sebbene le versioni contemporanee, comprese quelle cinematografiche, abbiano in seguito rivisto il finale, modificandolo in senso ottimistico con un lieto fine molto più in linea con le aspettative del pubblico contemporaneo. Si pensi al caso della Sirenetta, che nella stesura di Andersen moriva per avere disubbidito al padre – seppur per amore –, mentre nella fortunata versione della Walt Disney del 1989 non solo si salva, ma trae anche d'impaccio il padre, ricevendone addirittura le scuse.

¹ Analogo giudizio riporta un altro suo allievo, ovvero Domizio Marso, che lo ricorda nel verso "se quelli che Orbilio con la sferza e la verga colpi".

Trascurando per ora ciò che l'esempio della Sirenetta ci suggerisce a proposito del rapporto che la nostra cultura ha con l'autorità (paterna in particolare) e con il rispetto delle regole, tanto caro, invece, alla pedagogia della modernità, è importante sottolineare quanto la morte rappresentasse nei secoli passati una delle opzioni più plausibili, per quanto drammatiche, negli epiloghi delle storie di e per minori (Marcheschi, 2012).

Allo stesso modo, anche la violenza ha tradizionalmente avuto una presenza di primo piano nella letteratura per l'infanzia, oltre che nella vita dei minori: il caso più estremo è forse quello di Barbablu, protagonista di una delle fiabe più note di Charles Perrault, che uccide le sue mogli e viene a sua volta ucciso dai fratelli di una di queste. Senza dimenticare, poi, Pinocchio, che nella prima versione dell'omonimo romanzo per ragazzi, pubblicato a puntate da Collodi sul "Giornale dei bambini", doveva concludersi con la morte del protagonista per mano del Gatto e della Volpe, appeso a una quercia. Furono le lamentele dei giovani lettori e dei loro genitori – oltre al successo riscosso – a indurre Collodi a riprendere il racconto riportando in vita Pinocchio nelle sembianze di burattino (Dedola, 2002; Fava, 2015).

A essere violenti, in realtà, non erano solo gli insegnanti e gli adulti in generale, ma anche i giovani. Gli studenti menavano le mani non soltanto tra loro, ma anche con gli insegnanti e il personale scolastico ausiliario, oltre che con la cittadinanza in generale. A Torino, così come in tutte le altre città sedi di università, ancora nel corso dell'Ottocento sono spesso segnalate risse e scontri tra studenti e cittadinanza, a cui le autorità mettono normalmente fine in maniera radicale, ovvero chiudendo l'ateneo (Roggero, 1987).²

2. Il Settecento e la nascita della giustizia "pedagogica"

Le prime vere condanne all'uso delle punizioni corporali risalgono al Settecento, quando cominciò a diffondersi una nuova idea d'infanzia, come età da rispettare e valorizzare, e si fece gradualmente largo un nuovo modo di intendere il senso e il valore della giustizia. In questo campo ebbe un'influenza planetaria il celebre libro di Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, uscito nel 1764, che invitava i governi a rinunciare alla violenza, in particolare sotto forma di pena capitale, come strumento di attuazione della giustizia (Beccaria, 1764).

L'illuminismo condusse una convinta battaglia contro la forza utilizzata come mezzo di "pubblica educazione". Come ha evidenziato Michel Foucault in un saggio divenuto un classico, il terribile supplizio inflitto nel 1757 a Robert François Damiens, reo di avere attentato alla vita di Luigi XV, costituì probabilmente l'ultimo episodio del modo di Antico Regime di intendere la giustizia

² È quello che avvenne per esempio nel 1792, in seguito al reiterarsi degli scontri tra studenti, polizia sabauda e cittadini. La chiusura dell'Ateneo torinese avrebbe dovuto servire, secondo il governo, a impedire il diffondersi delle idee rivoluzionarie provenienti dalla Francia.

(Van Kley, 1975). In quell'occasione, infatti, l'efferatezza della punizione, esibita come sempre all'epoca in tutta la sua atrocità, aveva finito per aizzare il popolo non solo contro i boia, ma contro tutto lo Stato. Risultò, allora, chiaro che troppa crudeltà verso il condannato rischiava di scatenare un'analogha risposta contro l'autorità da parte del nutritissimo pubblico, con il risultato di dare vita a un processo di rivalsa nei confronti della violenza istituzionale che finiva per risultare pericoloso per il Trono.

Come ha dimostrato Foucault, fu a partire da quel momento che gli Stati moderni acquisirono consapevolezza circa il fatto che controllare il corpo equivale a controllare la mente dei cittadini e svilupparono forme di sorveglianza e di punizione sempre più elaborate e, per così dire, pedagogiche (Foucault, 1976). La forza e la disciplina smisero di essere presentate come strumenti della vendetta del re, per diventare mezzi di correzione e normalizzazione degli individui e della società nel suo complesso.

Fu così che, nella seconda metà del XVIII secolo, si manifestò la necessità di eseguire diversamente le condanne, abolendo lo scontro fisico tra il sovrano e il condannato, scontro sempre e comunque pericoloso perché contrapponeva la violenza del re e quella del popolo. Per questo motivo, la giustizia criminale imparò gradualmente a punire invece di vendicarsi.

Se fino alla metà del XIX secolo i criminali avevano dovuto espiare le loro colpe con torture corporali eseguite, anzi esibite, senza alcun pudore di fronte a un vasto pubblico, nei decenni successivi il corpo suppliziato, squartato e dato in spettacolo scomparì come bersaglio della manifestazione penale. Dalla fine del Settecento, si aprì una nuova era per la giustizia con la redazione, in numerosi Stati, di codici penali moderni. A cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, la punizione cessò, poco a poco, di essere concepita come uno spettacolo, diventando gradualmente la parte più nascosta del processo penale, con l'obiettivo di correggere, raddrizzare, normalizzare e non di castigare.

Divenne chiaro che i castighi, per funzionare, sono chiamati a rispondere a numerose condizioni: in primo luogo devono risultare il meno arbitrari possibile, quindi, devono risultare incisivi nelle mentalità, diminuendo il desiderio che rende attraente il delitto e accrescendo la paura, che fa sì che la pena sia temibile; infine, devono essere cadenzati nel tempo e portati a conoscenza del maggior numero possibile di persone, al fine di servire da esempio per tutti.

Così, le pratiche punitive cominciarono a divenire pudiche, a non toccare più il corpo, o comunque a toccarlo il meno possibile, e sempre per raggiungere qualcosa che non era il corpo medesimo, ma la psiche del condannato. Cambiò, in tal modo, il rapporto castigo-corpo, con quest'ultimo chiamato a svolgere il ruolo di intermediario: incarcerare il corpo significò, infatti, da quel momento privare l'individuo della libertà, considerata una concessione e un bene spettanti in ultima istanza allo Stato e al re.

Le misure punitive smisero di essere semplici meccanismi negativi, volti a reprimere, impedire, escludere, sopprimere, ma assunsero soprattutto il compito di correggere e normalizzare l'individuo. Il risultato auspicato divenne la fabbricazione di corpi – e, dunque, di anime – sottomessi e docili.

Fu così che in brevissimo tempo l'esecuzione capitale smise di essere il prototipo del castigo, venendo sostituita dalla detenzione. E il carcere assurse a simbolo della punizione, oltre che del diritto dello Stato di amministrare e applicare la giustizia.

3. La scuola moderna e la violenza pedagogica

Se gli Stati moderni appresero poco alla volta a moderare il controllo sui corpi per meglio governare le menti dei cittadini, si può dire, invece, che la scuola è nata con una certa esperienza in materia. Anzi, non è esagerato sostenere che essa ha avuto un ruolo pionieristico nella gestione della corporeità e della violenza: non potendo certamente sopprimere gli allievi disobbedienti o svogliati, sin dalle origini gli insegnanti hanno dovuto provare a raddrizzarli, a riportarli sulla retta via, per mezzo di sistemi non sempre bonari, ma neanche troppo violenti o dall'esito fatale.

Non potendo sopprimere né il reo né eliminare i reati dalla scuola, la giustizia scolastica doveva provare a raddrizzare il colpevole per mezzo dell'esempio, utile allo stesso tempo come avvertimento per tutti i suoi compagni. Per questo, insegnanti ed educatori hanno ben presto imparato a comminare agli alunni disobbedienti o inadempienti punizioni talvolta originalissime nella loro lucida follia emendatrice: come vedremo a breve, nel momento in cui si cominciò a discutere della legittimità e dell'utilità delle punizioni corporali, fautori e oppositori di tali metodi stilavano dettagliati elenchi di pene, tra le quali le bacchettate sulle mani, l'imposizione delle orecchie da asino, l'inginocchiamento su ceci o pietruzze e l'espulsione da scuola rappresentano solo alcune delle scelte meno severe e perverse tra quelle in uso nelle scuole del passato.

L'importanza di scegliere un castigo proporzionato alla colpa e di infliggerlo con le giuste modalità è dettata dalla centralità che l'esempio e l'emulazione hanno avuto da sempre tra i metodi educativi. I premi, al pari delle punizioni, hanno tradizionalmente ricoperto una funzione esemplare nelle scuole, al fine di definire modelli positivi e modelli negativi per tutta la scolaresca, andando oltre il singolo caso.

Non a caso, da sempre, la punizione ha avuto in ambito scolastico una funzione di monito per tutta la scolaresca, anticipando in un certo senso la celebre frase pronunciata da Mao Zedong: "Colpirne uno per educarne cento" (Stafutti-

Ajani, 2008).³ E poiché la pena doveva risultare esemplare, insegnanti e precettori erano chiamati ad applicarla con moderazione, nonché a ragionare su tempi e modi della somministrazione, affinché fosse di monito e avvertimento per tutta la classe.

Non va dimenticato, poi, un'importante ricaduta di un tale modello educativo, ovvero il ruolo che il controllo ha all'interno dell'organizzazione scolastica. Seminari, collegi e scuole diurne, per le élites così come per le classi meno agiate, erano fondati sulla logica del controllo. Tale controllo era esercitato non soltanto dall'insegnante, ma anche dagli stessi compagni, che erano spesso invitati a denunciare i compagni che compivano malefatte. Per questo, in quasi tutte le *Rationes* degli ordini religiosi era prescritto di non lasciare mai soli gli studenti, in modo da evitare situazioni potenzialmente rischiose, e di attribuire ruoli di sorveglianza reciproca tra gli studenti, al fine di metterli in competizione tra loro, anche a costo di minare la fiducia reciproca (oltre a quella nel genere umano).

Tuttavia, se la scuola anticipò altre istituzioni nell'uso delle punizioni corporali come strumento di controllo e normalizzazione, faticò moltissimo per liberarsene, tanto che neppure oggi esse sono completamente state eliminate dalla cassetta degli attrezzi di certi insegnanti. È innegabile, però, che moltissimo è stato fatto per mettere al bando la violenza dalle aule scolastiche e che attualmente gli episodi di angheria sono occasionali e quasi universalmente condannati.

In realtà, sebbene le punizioni corporali siano state messe al bando dalle scuole solo molto più recentemente, il dibattito sul loro uso e la loro utilità fu intenso tra pedagogisti, insegnanti e uomini di cultura, a partire dal Settecento, quando anche in ambito educativo cominciarono a farsi sentire gli eco della più generale critica alla violenza in ambito penale.

Non che in precedenza non si fossero già levate voci pur rappresentative contro le percosse, come quelle di Comenio, Erasmo o Montaigne, ma senza riscuotere grandi consensi. A partire dalla seconda metà del Settecento, in particolare dopo la pubblicazione del già citato saggio *Dei delitti e delle pene* di Beccaria, prese piede un'intensa campagna contro l'uso della violenza in campo pedagogico. Già Rousseau qualche anno prima aveva esplicitamente biasimato l'uso delle percosse, considerandole uno strumento di svilimento dell'individuo. Nell'*Émile*, che resta ancora oggi uno dei libri di contenuto educativo più letti in assoluto, lo scrittore ginevrino aveva introdotto grandi novità sul tema, indicando come assolutamente superflue le sanzioni disciplinari, dato il suo metodo educativo poggiava sulla sperimentazione diretta degli effetti delle proprie azioni da parte del discepolo.

³ L'espressione era già usata nel mondo latino, da cui abbiamo ereditato la locuzione "Unum castigabis, centum emendabis".

In realtà, esattamente come oggi, già all'epoca non erano in pochi a credere che i bambini, specialmente se ricchi, fossero viziati e che la morale pubblica si stesse corrompendo proprio a causa del permissivismo di genitori ed educatori. Si accese, così, un ampio dibattito tra sostenitori e critici delle punizioni corporali che rimase ben vivo oltre la fine del XVIII secolo, come dimostra l'ampia pubblicistica sul tema (Bianchini, 2008).

Sono molti gli elementi d'interesse che emergono dagli esordi della riflessione sulla violenza pedagogica. Le ragioni portate da critici e fautori delle percosse come strumento educativo in ambito educativo in quel momento rendono, infatti, conto non solo di quella che era la situazione coeva, ma anche di come fu metabolizzato nel mondo educativo il graduale bando della violenza dalla società nel suo complesso.

Infatti, anche nella riflessione settecentesca sulla "violenza educativa" l'intento razionalizzatore era prioritario rispetto all'attenzione per la salute fisica e psichica dei minori. Se personaggi del calibro di Rousseau e Pestalozzi si dichiarano assolutamente contrari all'uso delle punizioni corporali, altri filosofi e pedagogisti si concentrano piuttosto sulla distinzione tra punizioni legittime e illegittime. A tal fine si concentrano sui giusti modi di scegliere e infliggere le punizioni.

Proprio questa mi sembra una delle testimonianze più rivelatrici della dipendenza che la pedagogia alla fine del Settecento ebbe nei confronti del diritto e della politica in merito alla gestione della violenza: se i nemici della ferula insistevano sulla sua inutilità, i fautori si concentravano piuttosto sulla distinzione tra punizioni lecite e illecite. In tal senso essi assumevano come elemento discriminante lo stato d'animo dell'esecutore materiale della condanna: era necessario che il maestro o il precettore non agisse per vendetta o per sfogare la propria rabbia, ma per impartire una giusta lezione all'allievo, dopo averla ponderata e possibilmente spiegata.

Mentre coloro che deprecavano la violenza insistevano sulla necessità di responsabilizzare i ragazzi e di non svilirne l'intelligenza con la coercizione fisica, i promotori delle pene corporali insistevano sulla necessità di distinguere la violenza cieca e irrazionale da un uso educativo della forza. "Percosse moderate", assegnate secondo giustizia e somministrate senza rabbia e con i giusti strumenti avrebbero costituito secondo costoro un validissimo dispositivo educativo, anzi il solo mezzo capace di rendere evidenti gli effetti di un comportamento sbagliato e di convincere, quindi, il reo della gravità del suo errore portandolo all'auto-correzione. Si trattava, dunque, di trovare il giusto metodo di comminare e infliggere le punizioni.

Così come la giustizia dello Stato non doveva essere finalizzata ad appagare la sete di vendetta del sovrano, allo stesso modo i castighi scolastici dovevano essere inferti con imparzialità e senza acredine da parte dell'esecutore, non per placare la rabbia del docente, ma per impartire una giusta lezione al reo, così come a tutta la scolaresca.

Dietro a distinzioni apertamente artificiose e a pur sensate distinzioni tra la forza bruta e l'“utile percossa”, si celava un pregiudizio pedagogico neppure oggi sopito: la convinzione che, disciplinando il corpo, si educano la mente e lo spirito. Tale pregiudizio si ispirava all'idea delle percosse a fin di bene, inflitte per fortificare la morale attraverso il dolore corporale, per rendere migliori gli allievi facendo loro sperimentare paradossalmente uno dei gesti più vili dell'umanità. Una scorciatoia che l'educazione, nella sua lunga storia, è stata sempre tentata di prendere.

4. Doveri di educare, doveri di punire

Tra gli elementi d'interesse che offre al lettore contemporaneo il dibattito settecentesco sulle pene corporali non può essere trascurato il tema della necessità della punizione in ambito educativo. Per la nostra cultura, che non solo non considera legittime pedagogicamente le “maniere forti”, ma fa anche fatica a esporre i giovani alle inevitabili frustrazioni che la realtà impone quotidianamente alla vita, i ragionamenti di quanti, nel secolo dei Lumi, richiamavano l'importanza di castigare i bambini possono sembrare barbari. In realtà, se è indubbio che essi attribuiscono troppo valore alle punizioni, è altrettanto vero che richiamano l'attenzione sull'importanza di sperimentare i limiti da parte dell'educando in un momento in cui tali limiti cominciano a essere avvertiti come inopportuni o meglio come eliminabili.

Nel momento in cui incarnano posizioni impopolari e senza dubbio retrograde, autori come Sigismondo Gerdil, teologo – e pedagogista – di grande valore, anticipano uno dei principali difetti dell'educazione moderna, all'epoca solo intuibili, ovvero l'incapacità di dare limiti e di contenere l'educando (Valabrega, 2004).

In quella che è senza dubbio la migliore confutazione dell'*Emilio*, al modello rousseauiano, che “défend aux pères d'infliger aucune espèce de châtiement à leurs enfans”, Gerdil opponeva quello di Elia, che “est puni pour n'avoir pas châtié les siens: le Sage recommande de les accoutumer au joug de l'enfance” (Gerdil, 1763, p. 60).⁴ Il non porre limiti all'infanzia costituiva ai suoi occhi la prova più evidente del fatto che le teorie del *philosophe* miravano a riversare nell'animo dei bambini “le mépris de toute Religion révélée, et du Christianisme en particulier, j'oserois même dire l'oubli de la Divinité, la haine contre tous les gouvernemens établis, la révolte contre toute autorité légitime, un esprit effréné d'indépendance, et de liberté”, e nei loro genitori “l'obéissance

⁴ Può non essere inutile ricordare che negli anni Cinquanta del Settecento Gerdil fu precettore dei figli del principe ereditario Vittorio Amedeo, più tardi saliti al trono del Regno di Sardegna. Teologo di grande finezza, Gerdil svolse un ruolo di primaria importanza nel definire le posizioni della Chiesa di Roma contro l'Illuminismo e la Rivoluzione, anche in qualità di prefetto della congregazione di *Propaganda Fide*.

rayée du dictionnaire des enfans, une fausse indulgence à ne point réprimer les failles de leur liberté naturelle, une fausse retenue à ne point raisonner avec eux, à ne cultiver leur esprit par aucune des études convenables à leur âge” (Gerdil, 1763, p. 181).

Posizioni come quella di Gerdil erano tutt’altro che isolate né certamente estremiste nella seconda metà del Settecento: c’era chi, come lo scrittore sa- baudo Robbio di San Raffaele, preoccupato del fatto che “il precettor d’ordina- rio essendo inferiore all’alunno per nascita, ed avendo negli anni teneri ricevuta una educazione men sollevata”, lo invitava “a tergersi d’ogni ruggine di plebeo costume, talché nulla d’ignobile, di spiacevol, di rozzo apparisca negli atti suoi” (Robbio di San Raffaele, 1787, p. 30). A tal fine, il conte di san Raffaele, nel suo *Apparecchio degli educatori*, invitava gli “educatori signorili” a non servirsi delle “plebee violenze” con le quali il “rigor pedantesco [...] non ha forse nemmeno oggidì cessato affatto di spremere sangue dalle manine e lagrime dagli occhi del popolo grammaticale”, senza per questo rinunciare alle punizioni *tout court* (Robbio di San Raffaele, 1787, pp. 91-92).

Altri autori si spingevano ben oltre nell’elogio delle pene corporali, tessendo veri e propri elogi della violenza educativa. È questo il caso di un prete e professore vercellese, Antonio Bonaventura, passato, in realtà, alla storia come “uomo di rara pietà e dottrina” (G. De Gregory, 1824, pp. 276-277). Bonaventura intervenne nel dibattito proprio per commentare l’*Apparecchio degli educatori* di Robbio di San Raffaele, a suo avviso troppo mite nei confronti delle punizioni, dichiarando sin dall’inizio del suo trattatello che “l’uso di moderate percosse nell’educazione della gioventù è necessario” sia nell’educazione dei ricchi sia in quella dei poveri (Bonaventura, 1787, p. 21).

Bonaventura proponeva un uso razionale delle punizioni corporali e prescriveva a tal fine a precettori e insegnanti alcune regole per un uso efficace dei castighi, come “non battere troppo i loro rei, non batterli in parti del loro corpo, in cui possansi cagionare alla lor sanità qualche notevole pregiudizio” o ancora non castigarli “mentre dalla bile sentonsi riscaldati”, perché “allora non di gastigo, che corregge il colpevole, ma di vendetta, che soddisfa il vendicatore, l’indole vestirebbe” (Bonaventura, 1787, pp. 64-65).

Bonaventura terminava il suo trattato con alcune considerazioni sulla scelta degli strumenti di punizione, invitando i precettori a non “batterli con iscapezzoni o pugni in sulla testa, principalmente quando sono ancor teneri e di complexion graciletta”. Infine, redigeva un lungo elenco di mezzi di correzione leciti e non, raccomandandosi di non utilizzare “strumenti macchinosi e pesanti, come sarebbero bastoni, grosse funi, fruste da cavalli, nervi di bue, catene non minute di ferro, [...] strumenti per domare feroci puledri, cavalli focosi [...] somari restii, muli recalcitranti” (Bonaventura, 1787, pp. 67-68).

Posizioni come quelle incarnate da Bonaventura attestano non solo che le punizioni corporali avevano ancora molti e convinti estimatori nell’Europa del XVIII secolo, ma anche che era ormai cominciata la campagna che avrebbe

portato al graduale bando della violenza dall'educazione. Anche i nemici di Voltaire e Beccaria, infatti, mentre ammettevano a scuola la ferula, il cappello da asino e altri analoghi strumenti di punizione, prescrivevano l'eliminazione dei carboni ardenti, delle catene, delle incudini, delle fruste, in una parola di tutti gli strumenti di tortura. Allo stesso modo insistevano sulle modalità con cui le punizioni devono essere inferte, sottolineando per la prima volta la necessità che il maestro conservi sempre un atteggiamento educativo e non vendicativo o peggio ancora vessatorio.

5. La "pedagogia orbilianista"

Sempre alla fine del XVIII secolo, mentre ci si interrogava su quali fossero i giusti limiti del punire in ambito educativo e non solo, cominciò anche un'interessante caccia ai picchiatori, ovvero a coloro che potevano essere accusati di avere fatto un uso esagerato e non educativo della violenza. Si trattava di una ricerca non difficile da portare a compimento. In tutte le scuole, infatti, la violenza era comunemente praticata e poiché erano gestite quasi esclusivamente da preti e ordini religiosi, non fu difficile individuare all'interno del clero gli insegnanti violenti per eccellenza.

La ricerca degli insegnanti maneschi si concentrò sul passato più che sul presente, anche perché la maggior parte dei maestri e dei professori continuava a fare un uso disinvolto delle punizioni. Se deprecabile era non l'uso, ma l'abuso delle punizioni corporali, cominciò un processo a chi aveva abusato della propria autorità e della forza.

La ricerca delle origini della crudeltà e della violenza scolastica portò in breve alla definizione dello stereotipo del precettore manesco, individuato, appunto, nella figura di Orbilio immortalato da Orazio nei suoi ricordi. E sulla base di tale modello quasi ancestrale si andò a caccia dei discendenti del maestro di Orazio sino all'epoca coeva. L'operazione, com'è facilmente intuibile, non rispondeva tanto a convinzioni pedagogiche o umanitarie, ma si proponeva finalità ideologiche e politiche. Non a caso, dietro al banco degli imputati finirono ancora una volta i gesuiti, invisibili all'epoca alle autorità laiche e a buona parte di quelle ecclesiastiche, soprattutto dopo che non ebbero più l'opportunità di difendersi, ovvero dopo i bandi dalle monarchie borboniche degli anni Sessanta e la soppressione pontificia del 1773.

L'accusa fu quella di essere "Orbilianisti", ovvero seguaci di Orbilio. Tale imputazione fu formalizzata per la prima volta in un curioso libro del 1764, a due soli anni dalla cacciata della Compagnia di Gesù dalla Francia: i *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites. Avec la décision d'un cas de conscience extrêmement singulier et quelques petits coups de pâtre donnés en passant, tant à droite qu'à gauche, mais sans aucune intention d'égratigner personne en particulier* (aux dépens de la Compagnie, à Genève, 1763).

Il testo, che uscì anonimo, era in realtà opera di Jean Pierre Viou, che ironicamente finse anche che fosse stato pubblicato a spese della Compagnia di Gesù. Viou (1707-1781) era un ex domenicano che si batteva contro il modo di intendere la morale e la grazia da parte dei gesuiti sin dagli anni Trenta del Settecento. Per le accuse di giansenismo era stato espulso dal suo ordine nel 1743 (De Franceschi, 2008). Tra gli altri suoi libri vanno ricordate le fortunnissime *Nouvelles intéressantes de Portugal*, inerenti proprio all'espulsione dell'ordine ignaziano dal Portogallo e alle successive vicende dei discepoli di Sant'Ignazio in Europa.

Nei *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites* Viou riprendeva le tipiche accuse mosse all'epoca ai gesuiti, ovvero di essere molinisti, probabilisti e regicidi, e aggiornava il mito del complotto gesuitico con la denuncia di orbilianismo. Infatti, essi sarebbero stati soliti sottoporre i loro allievi a dure condanne, spesso non meritate, ma dettate dall'ingiustificata prepotenza degli insegnanti. A tal fine, i collegi gesuitici francesi avrebbero arruolato i "correcteurs", figure esterne, spesso nerboruti lavoratori manuali, privi di ogni morale, ai quali era affidata l'esecuzione materiale delle punizioni.

A rendere più concreta la denuncia di "Pédagogues Orbilianistes" (Viou, 1763, p. 189) contribuiva anche una stampa (fig. 1), riportata nel frontespizio del libro, nella quale era raffigurata la tipica punizione gesuitica, eseguita bloccando lo studente a una massiccia sedia di legno, mentre uno zelante correttore lo fustigava sul deretano, per l'occasione appositamente scoperto.

La vivida descrizione di Viou illustrava nei dettagli la "pedagogia orbilianista" di matrice gesuitica:

Dans toutes les classes de ces admirables collèges il-y-a une très forte chaire à bras, placée ordinairement au bas de la chaire du régent: elle est toute en bois et l'on pourroit, sinon à raison de sa vétusté, du moins pour son épaisseur et pour sa solidité, l'appeler le fauteuil du Roi Dagobert. Aussitôt que le Correcteur / entre dans la classe où il est mandé, il va prendre cette chaise et la porte à celui des coins de la classe qui est destinée aux supplices; ensuite le Régent y fait asseoir l'un de ses plus gros et des plus forts écoliers, c'est à dire un Paysan aux larges épaules, un homme fait; car il y en a toujours de cette espèce, même dans les plus basses classes. Quand ces préparatifs sont ainsi faits, le pauvre patient est obligé de passer derrière la chaise, de s'y tenir debout, et de tendre ses mains à celui qui y est assis, et que ce gros manant lui tient si bien qu'il ne seroit guère mieux garrotté avec une corde; alors le correcteur lui fait descendre la culotte jusques sur les talons, lui retrousse l'habit et la chemise par-dessus les épaules et ensuite (ce que l'on sent beaucoup mieux qu'on ne sçauroit l'exprimer) d'un bras raccourci et avec un très-bon martinet à manche, il régate tant de pays découvert d'une ample fesse qui ne finit que lorsqu'il plaît au Régent de dire, « c'est assez ». (Viou, 1763, pp. 55-56)

Fig. 1 - Il presunto metodo di punizione utilizzato dai gesuiti nei loro collegi



Fonte: Anonimo, ma di Jean Pierre Viou, *Mémoires historiques sur l'orbilianisme et les correcteurs des jésuites*, à Genève, au dépens de la Compagnie, 1763

In effetti, le punizioni corporali erano comuni nei collegi gesuitici: Sant' Ignazio aveva provato a escludere ogni forma di violenza dalle scuole della neonata Compagnia, ma senza successo, tanto che nella *Ratio*, come ricorda anche Viou, era prevista la figura del “correttore”, un incrocio tra un bidello e una guardia, da scegliere al di fuori della cerchia degli insegnanti e dei gesuiti tra il personale ausiliario. Solo al correttore spettava il compito di eseguire le punizioni, in modo che i santi padri non si macchiassero di tale infamia, anche se erano pur sempre gli insegnanti a comminarle.

I *Mémoires* sostenevano erroneamente che tale pratica era stata sperimentata per la prima volta nel collegio parigino di Montaigu, dove effettivamente sant' Ignazio aveva studiato per qualche tempo prima di fondare i gesuiti, ma

che, in realtà, non fu mai retto dai suoi discepoli. La scelta di collocare a Montaigu la nascita dei metodi correttivi ignaziani ha diverse spiegazioni: la prima è che da sempre la leggenda vuole che Sant'Ignazio si sia ispirato al modello di Montaigu al momento di erigere le scuole della Compagnia, dato che esso era riservato ai poveri ed era noto per la sua rigidità e durezza. Inoltre, il racconto di Viou poteva risultare credibile non solo perché si appoggiava al fatto che la figura del correttore era effettivamente prevista dalla *Ratio*, ma perché riprendeva anche un grave episodio, ovvero l'omicidio di un *correcteur* da parte di uno studente del collegio di Montaigu, realmente accaduto pochissimi anni prima, nel 1760.⁵

L'accusa, insomma, aveva radici antiche, ma il saggio di Viou le aggiornava e le rendeva più credibili. Non a caso, i *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme* ebbero una notevole fortuna, tanto da essere ripubblicati, con varie revisioni e integrazioni, ancora nel Novecento, quando se ne occupò anche il celebre pedagista francese Gabriel Compayré (Compayré, 1878).

Poco importava che le accuse fossero false e buona parte dei fatti raccontati nel libro inventati. La realtà, nel Settecento come duecento anni dopo, li rendeva credibili: la scuola continuava a essere un luogo in cui si esercitavano violenze psichiche e fisiche in nome del bene dell'individuo e della società.

In un certo senso, accusare gli insegnanti per eccellenza, i gesuiti, di essere maneschi, rappresenta ieri come oggi il modo più ingenuo per riflettere sul carattere potenzialmente violento o perlomeno coercitivo che l'istruzione e l'educazione posseggono, poiché sappiamo che neppure le leggi e una costante attenzione sono sino ad ora riusciti a espellere una volta per tutte la brutalità dalla scuola.

6. Vecchi e nuovi tipi di violenza

Seppur più consapevole e con qualche ragione in più a favore della dialettica, il Settecento ha lasciato alla posterità una pedagogia ancora intrisa di violenza. La brutalità dei metodi di insegnanti, genitori – e studenti – avrebbe percorso pure il secolo successivo, nel quale la bacchetta o “ferula”, i ceci sui quali inginocchiarsi dietro alla lavagna e le percosse continuarono a essere utilizzati largamente nelle scuole.

Per la verità, provvedimenti normativi volti alla loro eliminazione cominciarono a essere emanati sin dalla creazione della scuola dell'Italia unita: già l'art. 98 del *Regolamento scolastico* pubblicato con il Regio Decreto 4336 del 15 settembre 1860, il primo dell'Italia unita, vietava “le parole ingiuriose, le

⁵ Sebbene non esistano ricerche specifiche in merito, è certo che l'episodio dell'omicidio di un correttore da parte di uno studente del collegio di Montaigu era davvero avvenuto nel 1760. Alla BNF è conservato l'atto di difesa dello studente colpevole (Loyseau de Mauléon, 1760).

percosse, i segni di ignominia, le pene corporali, come il costringere a star ginocchioni o colle braccia aperte, ecc., i *pensi*, quando non siano la semplice ripetizione di un lavoro mal fatto”; il Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297, rinforzò tale divieto, anche se l’impostazione fascista della scuola non fece nulla per favorire un reale cambio di rotta, dato che indicava nella forza e nella costrizione due strumenti educativi cari allo Stato sia in politica interna che in quella estera.

Sarebbe stata la scuola democratica a mettere definitivamente al bando la violenza a scopi educativi, anche se in Italia manca ancora oggi una legge organica che dichiari illecite le punizioni corporali, perlomeno in famiglia, e il divieto si fonda sulla sola giurisprudenza in materia, per fortuna alquanto ricca (De Stefani, 2012).

Forse anche per questo la nostra scuola non è riuscita a rinunciare completamente alla violenza. Per usare una metafora forse non troppo elegante, ma che a mio avviso rende bene l’idea di ciò che intendo dire, spesso i metodi coercitivi sembrano essere usciti dalla porta delle aule scolastiche per rientrarvi dalla finestra. Raramente, infatti, la violenza fisica viene segnalata nelle scuole, ma il sistema scolastico denuncia con sempre maggiore frequenza quella psicologica. Essa è presente a tutti i livelli: tra gli alunni, dando vita al tristemente noto fenomeno del “bullismo”, tra insegnanti e studenti, nonché all’interno dello stesso corpo insegnante. Da questo tipo di violenza la scuola fa molta fatica a difendersi. Non si tratta naturalmente di una nuova forma di sopraffazione, in quanto è sempre esistita, ma oggi, grazie probabilmente a una nuova sensibilità e a una maggiore attenzione, vengono colte tutte le sfumature di maltrattamenti che sono talmente brutali da condurre le vittime a gesti estremi, contro se stessi o contro gli aggressori.

È, infatti, ormai certo che la violenza, tanto fisica quanto psicologica, non educa. Non solo perché, come è chiaro ormai da secoli, la punizione in ambito educativo si pone sempre sul crinale in cui è difficile distinguere la differenza tra la vendetta dell’insegnante, il sopruso e il tentativo di impartire un insegnamento all’alunno, ma soprattutto perché mette l’individuo a contatto con una delle esperienze peggiori che l’essere umano possa fare, ovvero il dolore fisico e morale sul proprio corpo.

Inoltre, i metodi violenti instillano nell’educando la diffidenza, se non l’astio o l’odio nei confronti dell’educatore. È, quindi, assolutamente da evitare che un’esperienza così negativa si verifichi all’interno di una relazione, quella educativa, che dovrebbe, invece, condurre il bambino a conoscere le parti più nobili di sé e a fare esperienza in maniera gioiosa e positiva della vita, oltre che della relazione con gli adulti.

La violenza in ogni sua manifestazione dovrebbe costringere tutto il sistema educativo e formativo a interrogarsi sulle cause e sui possibili rimedi a una forma di brutalità che viene segnalata in aumento a livello planetario. Proprio la sempre maggiore segnalazione di episodi di violenza dimostra che siamo di fronte a un fenomeno epocale. Alcune cause hanno sicuramente origini recenti

e sono figlie della post-modernità nella quale viviamo. Il narcisismo dilagante tra minori e adulti e ancora più lo stato di abbandono affettivo nel quale vivono molti giovani vengono annoverati dalla letteratura specialistica tra le cause più comuni degli episodi di violenza che avvengono dentro e fuori dalle aule scolastiche (Benasayag-Schmit, 2004; Pietropolli Charmet, 2008).

A me, però, in qualità di storico, interessa concentrarmi sulle cause “di lunga durata”, anche perché sono convinto che siano quelle più profonde e difficili da sradicare. La principale tra queste è che la scuola, così come la conosciamo noi, avendola ereditata da oltre cinque secoli di storia, si presta a essere un luogo di prevaricazione, qualora non venga consapevolmente prevenuta ed evitata.

Molti degli aspetti distintivi dell’organizzazione e della pedagogia dell’istruzione, come la gerarchia, la disciplina, l’uguaglianza, le regole, rischiano di trasformarsi da utilissimi strumenti educativi, necessari per il buon ordine della scuola e il benessere di coloro che la vivono quotidianamente, in dispositivi di prevaricazione tanto subdoli quanto potenti: l’autorevolezza, che dovrebbe rendere i docenti credibili agli occhi dei loro alunni, rischia di trasformarsi in semplice autorità, utile unicamente a imporre la decisione del più forte, ovvero dell’adulto; la disciplina, senza cui non esiste vita in comune né concentrazione, fondamentale per l’apprendimento, si altera producendo sottomissione; l’uguaglianza, cardine di ogni educazione democratica, viene svilita in omologazione, mentre le regole, invece di proteggere e favorire la socialità, la schiacciano.

Il castigo è, infatti, per sua natura strettamente dipendente dal rispetto delle regole e dell’autorità che le emana. La scuola, e più in generale ogni situazione educativa, non possono fare a meno né di regole né di autorità. Per questo, tutti gli autori che si sono occupati di educazione, dalla seconda metà del Settecento in poi, se ne sono occupati, in quanto sono ineliminabili dalla vita scolastica.

Questi pochi esempi, a cui ognuno di noi potrebbe facilmente aggiungerne molti altri, possono bastare a dimostrare che il problema della violenza nelle scuole ha implicazioni molto profonde e si manifesta sotto molteplici varianti. Il tema, oggi più che in passato, non può essere limitato alla violenza fisica, sebbene essa faccia comprensibilmente presa sull’opinione pubblica, come ben attesta l’attenzione dei media nei confronti dei casi di maltrattamento che periodicamente – e non sempre in maniera documentata – vengono denunciati nelle nostre scuole.

La legittima indignazione nei confronti della violenza esercitata su bambini e ragazzi, tanto più grande quanto minore è l’età delle vittime, viene, però, spesso utilizzata per seminare paura e avallare soluzioni che non sono quasi mai di carattere educativo, ma provengono perlopiù dall’ambito giuridico. È il caso della proposta di legge approvata nell’ottobre del 2016 dalla Camera dei Deputati, con la quale è stata prescritta l’installazione di telecamere in ogni scuola materna e dell’infanzia, portando all’interno delle aule l’occhio del Grande Fratello.

Non saranno sicuramente le telecamere a proteggere i nostri studenti: forse possono tutelarli dalle violenze più esplicite, ma nulla possono contro i maltrattamenti di natura psicologica. Inoltre, delegare la cosiddetta “sicurezza a scuola” a un apparato di sorveglianza e alle forze di polizia delegittima la classe docente, trasformando agli occhi dell’opinione pubblica gli insegnanti da coloro che si prendono cura dei minori a coloro che hanno potenzialmente il potere per rovinargli la vita, al punto da mettere tutti sotto sorveglianza.⁶

In realtà, ciò di cui avremmo bisogno sono docenti sereni e preparati, che amano il loro lavoro, stanno a scuola con piacere e sono capaci di far star bene i loro alunni. Per questo è fondamentale che le università, da cui ormai dipende la formazione della stragrande maggioranza del personale scolastico, si attrezzino per produrre questo tipo di insegnanti ed educatori per tutti gli ordini di scuola. A tal fine, gli atenei, al pari di tutti gli altri ordini d’istruzione, devono divenire il primo luogo in cui i futuri insegnanti sperimentano una scuola che non prevarica, non omologa, non sottomette, non umilia, ma educa al rispetto reciproco e alla democrazia.

In questo senso, agli esperti di pedagogia spetta un compito di fondamentale importanza, ovvero quello di tenere alta l’attenzione e la consapevolezza sul ruolo che l’educazione può svolgere nel formare uomini e donne liberi e felici piuttosto che succubi e infelici. E il miglior modo di svolgere questo compito è quello di non limitarci a spiegare come dovrebbe essere una scuola non violenta, ma di sforzarci di essere anche in pratica “buoni maestri”, come non sempre siamo riusciti a essere.

Riferimenti bibliografici

- Beccaria C. (1764), *Dei delitti e delle pene*, Livorno, Coltellini.
Benasayag M., Schmit G. (2004), *L’Epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
Bianchini P. (2008), *Educare all’obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Torino, SEI.
Bonaventura A. (1787), *Lettera contenente le osservazioni fatte sul libro intitolato Apparecchio degli educatori, le quali servir possono alla buona educazione della gioventù d’ambi i sessi*, in Vercelli, nelle stampe di Giuseppe Panialis.
Compayré G. (1878), *Curiosités pédagogiques. L’Orbilianisme, ou l’usage du fouet dans les collèges des Jésuites au dix-huitième siècle*, in *Mémoires de l’Académie des Sciences et Belles-Lettres de Toulouse*, Toulouse, Imprimerie Douladoure, serie VII, tome X, pp. 490-498.

⁶ Il D.d.L. ha per titolo *Misure per prevenire e contrastare i reati in danno dei minori negli asili nido e nelle scuole dell’infanzia e delle persone ospitate nelle strutture sanitarie e socio-sanitarie per anziani e disabili*. La proposta contiene anche la delega al governo all’adozione, entro un anno dall’approvazione definitiva della legge, di un decreto legislativo sulla formazione e valutazione attitudinale prioritario all’accesso alle professioni educative e di cura in strutture per la prima infanzia, la disabilità e la terza età, da ripetersi periodicamente una volta assunti.

- Dedola R. (2002), *Pinocchio e Collodi*, Milano, Bruno Mondadori.
- De Franceschi S.-H. (2008), *La doctrine thomiste au péril du jansénisme. L'affaire du dominicain français Jean-Pierre Viou (1736-1743)*, in “Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée”, Rome, Ecole Française de Rome, CXX/1, pp. 133-167.
- De Gregory G. (1824), *Istoria della vercellese letteratura ed arti, Parte quarta*, Torino, Tipografia Chirio e Mina.
- De Stefani P. (2012), *Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia*, in “Studium Educationis”, *Dossier Infanzia*, anno XIII, n. 2, pp. 67-78.
- Fava S. M. (2015), *Books and Reading in Le avventure di Pinocchio by Carlo Collodi and in Cuore by Edmondo De Amicis*, in Gazdíc-aleric T., Rijavec M. (ed.), *Researching paradigms of childhood and Education, International Academic Conference, 13-15.4.2015, Opatija, Zagreb*, Faculty of teacher education University of Zagreb, pp. 146-155.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Funaioli H. (1904), *Grammaticae Romanae Fragmenta*, Lipsiae, in aedibus B.G. Teubneri.
- Gerdil G.S. (1763), *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de Mr. Rousseau*, Turin, chez les frères Reycends et Guibert.
- Loyseau de Mauléon A.-J. (1760), *Plaidoyer pour Jean-Jacques Pilleron, écolier au collège de Montaigu, contre Claude-Louise Lebon, veuve de Pierre Boucher, porteur d'eau*, Paris, P.-G. Simon.
- Marcheschi D. (2012), *Per un'idea di infanzia (e dell'età adulta). Immagini del bambino nella narrativa europea dell'Ottocento*, in “Enthymema”, Vol. 6, pp. 101-117.
- Orazio Q. F. (20 a.C.), *Epistulae*.
- Pietropoli Charmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza.
- Robbio di San Raffaele B. (1787), *Apparecchio degli educatori del conte di San Raffaele*, Torino, Mairesse.
- Roggero M. (1987), *Il sapere e la virtù. Stato, Università e professioni nel Piemonte tra Settecento e Ottocento*, Torino, Deputazione Subalpina di Storia Patria.
- Stafutti S., Ajani G. (2008), *Colpirne uno per educarne cento. Slogan e parole d'ordine per capire la Cina*, Torino, Einaudi.
- Valabrega R. (2004), *Un anti-illuminista dalla cattedra alla porpora. Giacinto Sigismondo Gerdil professore, precettore a corte e cardinale*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria.
- Van Kley D. (1975), *The Jansenists and the Expulsion of the Jesuits from France, 1757-1765*, New Haven-London, Yale University Press.
- Viou J.-P. (1763), *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites. Avec la décision d'un cas de conscience extrêmement singulier et quelques petits coups de pâtre donnés en passant, tant à droite qu'à gauche, mais sans aucune intention d'égratigner personne en particulier*, à Genève, aux dépens de la Compagnie.

3. L'adulto e il maestro

di *Federico Zamengo*

Dal punto di vista pedagogico gli ultimi decenni sono stati caratterizzati da una profonda trasformazione che ha coinvolto in maniera peculiare tanto i significati connessi all'idea di educazione, quanto il ruolo e la professionalità delle figure adulte coinvolte nei processi di crescita delle giovani generazioni: "La percezione d'insieme è che il nostro tempo sia segnato da una trasformazione educativa di ampia portata che sta modificando la nozione stessa di educazione" (Chiosso, 2009, p. 1).

L'origine di questa ri-significazione si colloca indubbiamente in rapporto a quei cambiamenti storico-culturali e sociali che hanno preso avvio all'interno del cosiddetto "secolo breve" e che continuano ad esercitare la loro rilevanza nell'epoca attuale delineando, anche per quanto concerne l'educazione, nuovi orientamenti ed itinerari.

Ad uno sguardo d'insieme, è possibile evidenziare alcune transizioni non di poco conto: dal punto di vista epistemologico, dall'essere oggetto di studio di un sapere pedagogico con una radicata vocazione filosofica, l'educazione è diventata interesse condiviso tra diverse discipline scientifiche, sia di natura teorica, sia empirica. Accanto, inoltre, alle tradizionali agenzie educative (scuola e famiglia), si sono consolidate le potenzialità formative di luoghi-altri (l'ampia offerta del cosiddetto extra-scuola) e pertanto, oggi, ci si confronta con una molteplicità di pratiche e metodologie formative. Non ultimo, alle differenti figure adulte coinvolte, a diverso titolo, nei processi educativi viene chiesta una più precisa e puntuale formazione.

Di certo, tra le novità possiamo annoverare una sempre più diffusa attenzione nei confronti dell'educazione che alimenta anche il dibattito pubblico e non solo l'interesse scientifico. A fronte di questa rinnovata sensibilità pedagogica, è altrettanto vero che qualcosa continua a sfuggire e a restare in ombra: i processi educativi continuano ad interrogare problematicamente coloro che ogni giorno si occupano di educazione: oggi come ieri, genitori, insegnanti ed educatori spesso si chiedono, più consapevolmente: "che fare?". E, ancora, "in che modo intervenire?".

Nella prima parte del presente contributo, evidenzieremo alcuni degli aspetti che riteniamo salienti nella realtà educativa contemporanea; di seguito,

concentreremo la nostra riflessione sulla figura, a detta di molti scomparsa, del *maestro*. Per quanto questo modello archetipico possa sembrare anacronistico, crediamo sia possibile recuperarne alcune peculiarità, senza per questo restaurare vecchi modelli.

Ovviamente non consideriamo *maestro* solo l'adulto in possesso di formazione specifica (insegnanti, formatori, educatori): in realtà è questa una funzione che riteniamo possa essere considerata in modo più diffuso, capace di assumere rilevanza in riferimento ai soggetti in crescita, dato l'indubbio valore di poter contare ancora su (almeno) un *maestro*. Per chi si occupa di educazione, invece, riflettere su questa figura può costituire un'occasione per prendere in considerazione ed accettare la responsabilità di poter diventare se non "il maestro", almeno, "uno dei maestri" per chi sta crescendo.

1. Uno scenario ridisegnato

Tra gli aspetti che sarebbe possibile approfondire, vorremmo concentrare la nostra attenzione su due declinazioni che sono peculiari dell'epoca attuale e che riteniamo significative per le nostre riflessioni sul tema del *maestro*: la centralità assegnata al soggetto nei processi educativi e l'accento posto sul legame educazione-sviluppo economico.

1.1 La centralità del soggetto

In primo luogo, nelle realtà educative contemporanee è possibile registrare gli esiti conclusivi del passaggio da un'idea di educazione comunemente condivisa ed intesa soprattutto come atto di trasmissione intergenerazionale e partecipazione ad un'identità collettiva, al primato assegnato alla soggettività individuale nei processi educativi. In altri termini, se nel recente passato, seppur in una pluralità di modelli e proposte differenti, sembrava prevalere una dimensione educativa nella quale il "diventare grande" trovava nelle grandi narrazioni collettive il proprio orientamento e la propria *raison d'être*, nella contemporaneità le azioni sottese al verbo *educare* paiono aver assunto un significato declinato in termini marcatamente soggettivistici (Chiosso, 2009). Il *criterio orientativo* dei processi formativi sarebbe dunque costituito dalla centralità assegnata al soggetto in crescita e all'autorealizzazione individuale, piuttosto che originarsi in rapporto alla tensione dialettica, seppur problematica e non per questo meno insidiosa, tra momento personale e momento sociale dell'educazione (Bertolini, 1988; Bertin, 1995).

Questa centralità del soggetto è stata concepita come un'attivazione dell'alunno e del minore in quanto protagonista della propria crescita e della propria educazione, ma le derive denunciate oggi descrivono invece di una

centralità non più attiva, ma in un senso eccessivamente protettivo. Questo prevalere di istanze soggettive e privatistiche rispetto alla dimensione sociale e normativa dell'educazione sembra caratterizzare tanto il piano dell'educazione formale e quello extrascolastico (Martino, Perlino, Zamengo, 2015; Mariani, 2014; Giroux, 2014), quanto i processi di educazione familiare. In questa prospettiva, da alcuni anni le ricerche italiane descrivono la transizione in atto da una "famiglia normativa" a una "famiglia degli affetti", evidenziando quanto i genitori contemporanei appaiano meno inclini a fornire modelli normativi di educazione, privilegiando la costruzione di relazioni simmetriche e maggiormente rivolte all'autorealizzazione dei figli, talvolta anche a scapito della responsabilizzazione dei minori (Alfieri, Marta, Celata, 2015; Scabini, Marta, 2013; Scabini, Cigoli, 2012; Pati, 2008).

1.2. Educazione e sviluppo economico

In secondo luogo, un ulteriore elemento paradigmatico caratterizza il dibattito pubblico sull'educazione oggi: il ruolo strategico che essa rivestirebbe in relazione alle esigenze economico-produttive. Non si tratta, ovviamente, di un legame inedito, ma è nuova l'attenzione alle forme dell'imparare e in particolare all'imparare da sé. In questo modo l'attività di apprendimento finisce per essere eccessivamente auto-centrata e l'insegnante-*maestro* perderebbe la sua funzione tradizionale, trasformandosi in facilitatore-risorsa; chiunque si accosti ad un processo formativo, inoltre, diventerebbe, indipendentemente dall'età e dai propri bisogni, un non meglio precisato *learner* (Biesta, 2012; Biesta, 2004a). Ma un conto è studiare i processi dell'apprendimento, senz'altro opportuno e doveroso, altro discorso è avere chiaro che l'educazione è qualcosa in più dell'apprendimento: come in una sineddoche, si corre il rischio che una parte prenda il posto del tutto.

La stessa identificazione dell'educazione con il concetto di formazione, spesso a svantaggio del primo termine perché considerato troppo obsoleto, inoltre, solleva alcune perplessità. G. Biesta, ad esempio, riferendosi al linguaggio pedagogico contemporaneo, afferma sia in corso un processo di *learnification* dell'educazione (Biesta, 2010a). Con questo costrutto, egli intende sottolineare la sostituzione di quella tensione pedagogica che costitutivamente ha a che fare con la questione del senso del proprio agire (e del proprio imparare) ed è interessata a definire, problematicamente, cosa significhi poter contare su una "buona educazione", con una più generica capacità di apprendere dell'essere umano, maggiormente slegata dai contenuti del ciò che si impara.

Nella società della conoscenza, la citata *learnification* discende dal concetto ombrello di *life long learning* (che a sua volta deriva dalla più ampia *life long education*), interpretato come la chiave di volta per riportare l'economia a livelli accettabili, a fronte della crisi occupazionale. In questa prospettiva,

dunque, il binomio educazione-formazione è strettamente connesso alle esigenze produttive del mercato, ma rischia di assumere un ruolo puramente strumentale (in funzione di qualcos'altro), piuttosto che riconoscerne anche un valore e un fine in sé (Palmieri, 2015). Senza negare la funzione sociale ed economica dell'educazione, dunque, non mancano però coloro i quali intravedono nell'insistenza esclusiva su questa declinazione un pericoloso appiattimento della *vis pedagogica*¹, sia in termini etico-esistenziali, sia in riferimento all'ambito della partecipazione democratica (Giroux, 2014; Nussbaum, 2011).

1.3 L'erosione del maestro

È evidente che sia un eccesso di centratura sull'autocostruzione del soggetto, sia la subordinazione dell'educazione allo sviluppo economico-produttivo finiscono per erodere l'interazione tra gli adulti che dovrebbero mettere a disposizione la propria esperienza e i minori che stanno crescendo. Una riprova di quanto appena sostenuto, è rintracciabile nello scarso *appeal* e nella poca popolarità che riguarda l'utilizzo odierno della parola "trasmissione": essa sembra evocare tanto una certa passività in chi riceve, quanto una certa tracotanza da parte di chi propone il messaggio. La figura del maestro, insomma, appare *off time*: se l'importante è che il soggetto apprenda, ogni proposta di "contenuto" può apparire una forzatura o una limitazione all'imparare da sé; allo stesso modo, nella rapida trasformazione delle conoscenze e delle competenze richieste dalla realtà produttiva, quello che hanno imparato gli adulti, non risulta sorpassato oggi?

Tuttavia riferirsi alla trasmissione, non significa solo far riferimento ad un "passaggio", stile trasferimento: ma, etimologicamente, richiama un'azione che è un "mettere a disposizione". Senza alcuna pretesa che questa funzione possa esaurire la crescita delle nuove generazioni, tuttavia è pur vero che privi di un punto da cui partire, la fatica di crescere si accentua e appare sempre di più un'impresa solipsistica e titanica.

Gli aspetti appena analizzati costituiscono solo alcuni degli elementi che caratterizzano la realtà contemporanea e stabiliscono con quest'ultima un rapporto interattivo, rivelando un contesto nel quale accanto ad ampie potenzialità, coesistono anche grandi sfide, che coinvolgono ambiti diversi: dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ITC), all'esigenza di ripensare uno spazio pubblico in termini pluralistici e complessi, solo per citare alcuni esempi.

¹ Ci riferiamo alle possibilità, connesse all'educazione, di sostenere il cambiamento, la trasformazione, evidenziando lo stretto rapporto tra i processi educativi e la tensione utopica (Zamengo, Valenzano, 2015; Mariani, 1995).

2. Luci e ombre

Le trasformazioni citate, avvenute nel corso degli ultimi decenni, hanno modificato i luoghi e le pratiche dell'educazione, ma questo non significa che sia automaticamente più difficile educare oggi rispetto al passato. Certamente è diverso e appare ancora arduo cercare di governare e gestire contemporaneamente l'insieme dei fatti educativi, in modo particolare quelli che coinvolgono le giovani generazioni. Si può però procedere "rischiando" di volta in volta, alcune questioni

Nell'epoca delle *Keywords*, illuminare o ingrandire porzioni del reale attraverso concetti chiave non è solo una consuetudine *social*: si tratta di una modalità che ha senza dubbio il pregio di attirare l'attenzione su questioni rilevanti, coagulando le riflessioni attorno a nuclei tematici condivisi. Tuttavia, proseguendo nella metafora, se è vero che sprovvisti di una qualche fonte luminosa difficilmente siamo in grado di muoverci con una certa disinvoltura nello spazio, è altrettanto esperienza comune, quella di risultare goffi perché abbagliati a causa dell'eccesso di luce. Lo ricorda a suo modo Aristotele, allorché evidenzia quanto la ricerca della verità sotto un certo aspetto sia difficile per una sorta di debolezza intrinseca della nostra intelligenza: come gli occhi delle nottole nei confronti della luce del giorno, anche la nostra anima è abbagliata nei confronti di quelle cose che per loro natura "sono le più evidenti di tutte" (*Met.* II, 993b).

Nell'alternarsi di luci e ombre, tra parole chiave che rischiarano ed impliciti che restano sopiti, condividiamo l'invito in ambito pedagogico a prendere in considerazione non solo ciò che è evidente, ma anche quelle inevitabili *ombre* che ogni oggetto proietta, allorché è illuminato da un fascio di luce (Iori, Bruzzone, 2015). Si tratta, in primo luogo, di un passo utile alla ridefinizione delle professionalità educative in chiave riflessiva e autenticamente pedagogica, ovvero come occasione per costituire un rapporto costante tra le motivazioni del proprio "essere educatore" e l'agire quotidiano. In secondo luogo, ciò consente anche di problematizzare la questione educativa in relazione allo spirito del tempo: ogni epoca, infatti, esplicita alcuni aspetti dell'educazione, lasciandone sottotraccia altri: seppure meno appariscenti, essi ne sono comunque parte.

Le mutate condizioni generali implicano un vigore e una sensibilità pedagogica differenti, anche se crediamo questo non significhi derubricare come forme obsolete alcune intuizioni del passato: illuminare e rendere visibili le differenze, non significa accantonare ciò che riveste una funzione pedagogica decisiva, anche se proveniente dal passato; laddove intelligentemente reinterpretata, può continuare a essere parte dell'esperienza educativa odierna.

2.1. Emergenza educativa?

Una delle ricchezze delle attuali riflessioni pedagogiche è l'aver messo in luce la complessità dei fattori educativi e del loro intrecciarsi nei relativi processi, anche se resta spesso in ombra il rischio della dissipazione, ovvero "il passaggio del sistema educativo, nell'insieme delle sue componenti formali ed informali, intenzionali e non intenzionali, a un livello più alto di disordine, indeterminatezza, incertezza, pluralità di finalità e modelli di riferimento" (Tramma, 2009, pp. 53-54).

A fronte di questo scenario, la sensazione comunemente avvertita da molti educatori è quella di sentirsi il più delle volte spaesati e disorientati, molto probabilmente a causa del venir meno di quelle certezze che orientavano la quotidianità educativa. Ogni crisi può essere percepita come fonte di disagio e peggioramento, ma spesso è anche possibilità di ripensamento radicale: "la crisi appare radicale: per un verso, perché è percepita per lo più come carattere stesso della realtà; per un altro verso, perché costringe quasi a tornare costantemente alla radice di ogni cosa" (Bellingreri, 2008, p. 116).

In relazione a questo generalizzato disorientamento, anche nel linguaggio mediatico è ricorrente l'utilizzo dell'etichetta *emergenza* per qualificare l'attuale contesto educativo. Si tratta, in effetti, di una declinazione capace di offrire un'immagine evocativa e di intercettare quella sensazione di precarietà precedentemente descritta -tanto in relazione al presente, quanto in relazione alle prospettive future dei giovani- tuttavia essa in termini strettamente pedagogici appare per lo meno ambigua.

Possiamo intendere, infatti, l'emergenza secondo due accezioni: da un lato è emergente qualcosa che "emerge" da una base di fatti, ma che non può essere spiegato solo in relazione a quei fatti; in secondo luogo, nel linguaggio comune, l'*emergenza* si riferisce spesso a qualcosa di negativo perché imprevisto e necessita di essere arginato in fretta, con risorse limitate e contingenti: "Tra le due accezioni, apparentemente irrelate, c'è una continuità di fondo: che cosa è emergenza se non un evento che accade rivelando la possibilità dell'impossibile? E che cosa è più emergente del reale, che rompe i giochi del possibile e si presenta con una nettezza imprevista, con minacce e con risorse inimmaginate?" (Ferraris, 2016, *Intro*).

In termini educativi, nell'accezione di emergenza come "ciò che emerge", ci si confronta con una costante dell'analisi pedagogica e non con un elemento tipicamente odierno, *tout court*: come da annotazione deweyana, ogni esistenza è un evento (Dewey, 1990) che mantiene certamente un legame con ciò che precede, ma che al tempo stesso è, a suo modo, imprevedibile e costituisce una novità: ogni azione pedagogica, se intende essere generativa, è aperta alla possibilità e, per questo, deve essere progettata: un'azione che non intende promuovere una replicazione, ma piuttosto incoraggiare il soggetto ad una

personale interpretazione di quel principio di unicità di cui ciascuno è portatore (Nosari, 2013).

In secondo luogo, quando dell'emergenza si rimarcano i suoi caratteri imprevedibili ed incontrollabili, è in agguato il rischio di dare vita ad un intervento "reattivo" piuttosto che forma-attivo; raffazzonato, piuttosto che calibrato. Così si finisce per trasformare quello che potrebbe essere un evolutivo passaggio dinamico, che richiede senz'altro impegno ed esercizio attivo di una forza di attrito (Mariani, 2012), in una situazione stagnante, priva di sbocchi e di prospettiva. In questa connotazione, non si potrebbe far altro che rassegnarsi all'evidenza o, al massimo, "appoggiarsi" sullo stato delle cose, lavorando per stabilizzarsi nell'emergenza (Benasayag, Schmit, 2004; Benasayag, 2016).

In questo chiaroscuro tra gli elementi positivi delle situazioni di allarme e il senso di impotenza di fronte alla crisi si colloca la figura dell'adulto così chiamato perché e se capace di far fronte anche agli imprevisti della vita. Questo era anche il ruolo dell'antico *maestro* che insegnava a mantenere la direzione anche nella tempesta.

3. Il maestro: ruolo e funzioni

Figura polimorfa quella del *maestro*: in passato archetipo fondamentale tanto della trasmissione della conoscenza, quanto di un proficuo intrecciarsi tra scienza e vita; in seguito denunciato per la sua commistione con quel potere che soffoca e sottomette; oggi, proprio nel momento in cui se ne avvertono l'assenza e le difficoltà nel delinearne il profilo, non di rado se ne auspica una rinnovata presenza.

Dal punto di vista etimologico, *maestro* è colui che "è di più", "il più grande" (*magister*, da *mag-is*, *magn-us*) rispetto a qualcun altro. Confrontarsi con questo essere "maggiore" può essere senz'altro problematico, a maggior ragione per l'epoca contemporanea, poco incline ad accettare il principio di autorità. Tuttavia, ben inteso, non si tratta di una superiorità giocata sul terreno della dignità umana: l'autentico maestro non è mai stato "più essere umano" di qualcun altro; ma una differenza c'è: ha certamente a che fare con un *plus* di conoscenze ed esperienze; in primo luogo, quindi, si tratta di un "di più" che spesso è traducibile con una maggiore porzione di vita vissuta. Ma questo, ovviamente, non è sufficiente: non si tratta, infatti, di una mera "conta" quantitativa, di anni o conoscenze; piuttosto, il fondamento del *maestro* si costruisce a partire dal rapporto che egli instaura con la verità e nella sua funzione di esemplarità (Laeng, 1994). In altri termini non è depositario della verità, ma stabilisce una relazione con essa; e, in secondo luogo, sulla scorta di questa apertura, istituisce un rapporto dialettico e vitale tra la conoscenza che possiede e la propria esperienza: in questo esprime la propria esemplarità.

3.1 Il maestro classico

Dal momento che il modello archetipico classico del rapporto maestro-discepolo si fonda sulla libera scelta, non è casuale, allora, che Seneca orienti Lucilio nella ricerca del *maestro* individuandone alcuni criteri specifici: “Tra i contemporanei scegliamo non quelli che con grande rapidità buttano giù parole e mettono in circolazione luoghi comuni e si esibiscono in privato come ciarlatani, ma coloro che insegnano con l’esempio della loro vita stessa e, dopo aver detto ciò che si deve fare, lo dimostrano con i propri atti [...] Scegli come tuo aiuto la persona che ammiri di più per averlo visto in azione che non per averlo sentito parlare” (*Epist.*, V, 52, 7-8).

D’altro canto, che il pervenire alla saggezza da parte del discepolo in formazione non fosse garantito dalla semplice vicinanza ad un *maestro* sapiente, quasi che si trattasse di un semplice “travaso” di conoscenze, era stato sottolineato anche da Platone (*Symp.*, 174 D-175E). Più tardi, anche Agostino, nell’ultima parte del dialogo serrato con il figlio Adeodato sul tema dell’autorità del *maestro*, confermerà il sostanziale rapporto con la verità come fondamento del magistero; questo rapporto costituisce la relazione decisiva dalla quale il *maestro* attinge la propria autorità e alla quale riconduce l’allievo, poiché esperienza fondativa che li accomuna. In questa prospettiva, anche le parole utilizzate dal *maestro* assumono una rilevanza secondaria: “Fino ad ora le parole sono state utili e, per riconoscer loro il massimo, diciamo che esortano solo a cercare le cose, non le presentano affinché le conosciamo” (*De Mag.*, XI, 36).

Queste sintetiche osservazioni, ci consentono di evidenziare alcuni tratti caratteristici del *maestro* di vita classico. In primo luogo, esso assume il ruolo di mediatore tra realtà e verità: sottolineare che egli sia un modello di esemplarità, non significa sostenere che egli sia la verità; piuttosto, ne costituisce un’interpretazione: l’*appeal* sta nella consistenza della proposta; è scelto, quindi riconosciuto come tale dall’altro, proprio in ragione della sua coerenza (Mariani, 2012).

In secondo luogo, questione pedagogica rilevante, il *maestro* funge da guida, orienta nel disorientamento, mette in cammino, ma non compie i passi per l’altro: “come il Virgilio dantesco, il maestro è una guida e, come il poeta, dopo averci accompagnato nell’inferno del desiderio e nel purgatorio dell’esperienza, ci abbandona sul più bello: egli non può condurre alla verità come si conduce qualcuno al cinema o a una località” (Minichiello, 2002, p. 18). Insomma, il passo decisivo è autonomo e spetta a ciascun soggetto: la guida orienta, mette nelle condizioni di scegliere, testimonia un rapporto con la ricerca della verità, ma nessuno può sottrarsi alla responsabilità della decisione; può invitare il soggetto ad incontrare, come nel citato dialogo agostiniano, il *maestro interiore*, ma giunti in prossimità di questo incontro, il maestro umano indietreggia.

Come hanno evidenziato gli studi di Foucault, il ruolo del *maestro* nell'antichità appare insostituibile nell'esercizio di quella mediazione volta a sostenere il percorso di appropriazione di sé (soggettivazione) che l'educazione si propone di promuovere (Foucault, 2003). Seppure differenziando tra il ruolo del *maestro* nel periodo classico e in quello ellenistico, tuttavia il filosofo francese individua tre modalità specifiche attraverso cui si esplicita la funzione magistrale nell'antichità: l'esempio, la competenza, il disagio. In breve: il *maestro* si presenta come un modello di comportamento, elemento di confronto indispensabile per la formazione del giovane; nello stesso tempo, egli trasmette una serie di conoscenze, di principi e abilità; e infine, come ben rappresentato dal dialogo dai dialoghi socratici, è colui che ingenera il dubbio, promuove un movimento di scoperta autonomo nel soggetto (Foucault, 2003, pp. 110-111). La parola (*verbum*) del *maestro*, allora, pur non avendo autorità propria, può essere in grado di scuotere (*verberare*), richiamare l'altro.

3.2 *Gli adulti oggi: tutti possono essere maestri*

Se, come abbiamo osservato in precedenza, la crisi e l'emergenza educativa costringono quasi a tornare costantemente alla radice di ogni cosa (Bellingeri, 2008), prima di concentrarci sulle eventuali potenzialità attuali del *maestro*, occorre innanzitutto esplicitare una questione di fondo.

A nostro modo di vedere, infatti, la condivisibile centralità assegnata allo sviluppo individuale del soggetto, già discussa, non dovrebbe escludere né la presenza né tantomeno il ruolo orientativo di un *maestro*: per quanto suggestive appaiano, sono poco realistiche le immagini del *self made learner*. Intendiamo, allora, innanzitutto recuperare quel "di più" che a che fare con l'esperienza di vita. Tutti gli adulti di oggi possono rivestire un ruolo decisivo nella formazione delle giovani generazioni, nonostante le continue e rapide trasformazioni del post-moderno, a patto che ne accettino la responsabilità.

Sostenere il ruolo pedagogico dell'adulto in epoca contemporanea non significa, ben inteso, porre in secondo piano né il valore formativo dell'esperienza diretta, né tantomeno sottovalutare la ricchezza dell'educazione tra pari. Spesso queste possibilità appaiono tra loro erroneamente in contrapposizione: invece poter contare su un adulto, non preclude altre occasioni di crescita. Imparare ad apprendere da sé, non significa accantonare la capacità di saper, a volte, arretrare e lasciare che qualcun altro possa insegnarci qualcosa. Maestri, formazione tra pari e "esperienza diretta" non sono possibilità tra loro escludenti: è la compresenza di questi elementi, invece, che può ampliare le possibilità formative, proteggendo da possibili esiti riduzionistici, tipici del "si cresce solo se..." e scansando anche le facili scorciatoie delle "ricette" preconfezionate.

Nel passato adulto e *maestro* spesso coincidevano, sussumendo entrambi nella propria definizione il concetto di autorità. Tuttavia, per non cadere negli errori descrittivi che si rischia di compiere allorché ci si accinge all'analisi di altre culture o epoche (Nussbaum, 1997), è necessaria una puntualizzazione: non esiste, oggi come ieri, una perfetta identificazione tra adulti e maestri. In altri termini, non tutti gli adulti, tali solo per ragioni anagrafiche, è opportuno che siano definiti maestri. Però ogni adulto può potenzialmente esserlo poiché, ciascuno, incarna un tassello di conoscenza; non ci riferiamo in senso stretto a quella scientifica o intellettuale, ma, più in generale, a quel "di più" di tempo-esperienza che ha vissuto: ogni adulto può essere maestro dal momento che egli stesso rappresenta in carne ed ossa quell' "ultima istanza d'appello" (Zambrano, 1996, p. 62) che è la propria esperienza di vita vissuta.

Che ruolo, allora, oggi può avere questo sapere dell'esperienza in rapporto alle giovani generazioni?

Si tratta di una questione problematica del nostro tempo il cui "termometro" può essere metaforicamente rappresentato da due volumi apparsi recentemente e dai titoli evocativi: *La congiura contro i giovani* di Stefano Laffi (2014) e l'ipotetica risposta di Gustavo Zagrebelsky, *Senza adulti* (2016). Pur muovendo da tesi opposte, da un lato un adulto che non lascia spazio a chi cresce, dall'altro la difesa di una figura che non può essere liquidata *tout court*, entrambe le riflessioni convergono sulla necessità di ripensare il rapporto tra le generazioni a partire dalla funzione educativa adulta che appare oggi problematica: troppo ingombrante o completamente assente.

In questa prospettiva, anche il sapere che si origina dall'esperienza di vita dell'adulto diventa formativo allorché è in grado di prendere le distanze tra due estremi negativi: da un lato quando invita solo ad essere copiato, perché modello di successo, dall'altro quando tace perché ritiene di non avere nulla da offrire.

Ancora, la potenzialità formativa di ogni adulto assume un carattere più propriamente pedagogico innanzitutto, nel momento in cui diventa un *esercizio consapevole*. Non a caso, osserva Bertolini: "in senso più ampio il termine [*maestro*] indica chiunque eserciti consapevolmente la funzione di educatore o venga scelto come tale da qualcuno. In tale accezione maestro è colui che esercita un ruolo educativo fondato soprattutto su una stretta e significativa relazione interpersonale con l'educando attraverso la quale vengono proposti ed elaborati punti di riferimento che si rilevano o rileveranno centrali nello sviluppo dell'educando" (Bertolini, 2001, p. 320).

Quel "di più" che abbiamo rilevato come tratto caratteristico tanto della figura del *maestro* quanto del sapere dell'adulto assume una valenza di esemplarità quando accetta di misurarsi concretamente in una relazione "stretta" e "significativa". In altri termini, se chiunque può essere *maestro*, lo è realmente chi assume consapevolmente questa funzione ed è riconosciuto in questo

mostrarsi, accettando un ruolo dinamico capace di proporre, ma anche di indietreggiare.

4. Considerazioni conclusive

Se spesso se ne celebra la mancanza, è pur vero che a giudicare dalle molte figure che si agitano nel panorama contemporaneo, sembrerebbero essere molti i maestri - o sedicenti tali - a disposizione delle giovani generazioni: scontati gli esempi degli innumerevoli *influencers* che spopolano nei *social*. Un'abbondanza di proposte che rivela un certo consumismo nelle possibilità di scelta in relazione alla tipologia di emergenza da affrontare. Tuttavia questa declinazione ci sembra tradire la funzione del *maestro*: come abbiamo cercato di evidenziare, infatti, il *magister* non è tanto chi offre le soluzioni, piuttosto è colui che aiuta a formulare le domande; una funzione capace di sostenere la ricerca, orientare e/o disorientare, a seconda delle situazioni, sollecitando la risposta personale. Se da un lato la magistralità continua ad essere ambita, in forme sempre nuove non di rado è pur vero che essa spaventa: il celebre motto rousseauiano dell'"insegnare a vivere" suonerebbe troppo gravoso per la maggior parte degli adulti contemporanei e anacronistico per i vari *trendsetters* del web.

In che modo, è possibile raccogliere l'eredità degli antichi maestri, reinterpretandola in chiave contemporanea?

La magistralità odierna ha certamente a che fare con la formazione, e, più in generale, con il "saper fare". Senza sottovalutare la dimensione della vocazione personale, come abbiamo evidenziato in precedenza, il *maestro* classico non era improvvisato, ma esercitava la propria funzione anche attraverso specifiche competenze (Foucault, 2003). In questa prospettiva, l'attuale attenzione per la professionalizzazione delle figure educative non può che essere considerata in termini positivi: sia in relazione all'esercizio consapevole del proprio ruolo, sia in rapporto alle capacità di gestione dell'evento educativo. Con la consapevolezza, tuttavia, che ogni processo formativo ha in sé qualcosa di inedito, "emergente": l'occhio scientifico non consente la completa sistematizzazione degli eventi, ma certamente "una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario" (Dewey, 1971, p. 5).

Se chi intende educare nell'epoca contemporanea non può esimersi dal "saper fare", tuttavia riteniamo che il *surplus* del magistero si collochi ancora sul versante dell'esemplarità: non solo una legittimazione ottenuta per formazione, ma la possibilità dell'essere scelti non può che dipendere dalla significatività dell'esperienza con e del maestro. Accanto alla fondamentale coerenza personale, riteniamo che l'esemplarità del maestro contemporaneo possa giocare su almeno due livelli.

In primo luogo, non solo è maestro chi “sa fare”, ma chi contemporaneamente sa rendere ragione di ciò che compie: una figura *ragionevole*. Per quanto il termine possa evocare l’immagine del compromesso o di un certo atteggiamento arrendevole, ci riferiamo alla ragionevolezza intendendola come l’esercizio di una “razionalità mitigata dal giudizio” (Lipman, 2014, p. 21), ovvero come quella capacità di esplicitare le ragioni alla base di una determinata azione o scelta. Nel proprio ruolo, in altre parole, chi educa non solo ha il compito di “mostrare il come si fa”, ma anche quello di saper collegare e tenere insieme il piano strumentale dell’intervento (come, in che modo) con la questione del significato (per che cosa).

In secondo luogo, l’esemplarità del *maestro* si esprime attraverso quella particolare postura che egli sa tenere nei confronti della realtà e che si esprime in un doppio movimento. Da un lato quello dell’immersione nel reale, indagando e problematizzando anche l’ovvio e ciò che è dato per scontato: “Socrate è colui che risulta più legato all’esperienza, e se scoprì il concetto, non fu per amore verso di esso, ma per amore verso la vita che viveva e che lo richiedeva, per l’irrinunciabile desiderio di trovare il *logos* del quotidiano” (Zambrano, 1996, p. 62). Dall’altro, il movimento opposto, ovvero quello del distanziamento, inteso come quella capacità di fornire uno sguardo d’insieme sul reale: “Bisogna sempre essere superiori all’ambiente in cui si vive, senza perciò disprezzarlo o credersi superiori” (Gramsci, 2011, p. 63).

Maestro contemporaneo, insomma, può essere chi, consapevole della parzialità anche del proprio punto di vista, non rinunci a esporsi. Intanto nel proseguire in quella stessa fatica della ricerca di coerenza che vorrebbe vedere in chi cresce: “Lo scopo «giustifica» i mezzi oppure no? L’insegnante può mettersi davanti la necessità di questa scelta, ma non può fare di più, finché vuole rimanere un insegnante e non diventare un demagogo [...] Noi possiamo – e dobbiamo – anche dirvi che questa o quest’altra posizione pratica può essere derivata con coerenza interna e con serietà, per quanto riguarda il suo senso, da questa o quell’altra fondamentale concezione del mondo [...] Possiamo quindi, se comprendiamo bene il nostro compito, costringere l’individuo, o per lo meno aiutarlo, a rendersi conto del senso ultimo del suo proprio operare” (Weber, 2004, pp. 37-38).

In ultimo, nonostante la parola non abbia un’autorità propria (Agostino) maestro è anche colui che ha il coraggio di dire e di proporre, a volte controcorrente: “evitando di mimetizzarsi dietro quello che altri hanno detto o direbbero” (Mortari, 2013, p. 162). Un adulto, insomma, che sappia coniugare le possibilità del proprio continuare a crescere, mantenendo quell’apertura nei confronti di chi verrà dopo di lui.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2002), *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholè, Brescia, La Scuola.
- Alfieri S., Marta E., Celata C. (2015), *Famiglia e scuola: relazioni che producono benessere*, in «Psicologia e scuola», XXXV, 37, pp. 19-24.
- Bellingreri A. (2008), *L'autorità genitoriale: fondamento e metodo*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità*, Milano, Guerini, pp. 116-137.
- Benasayag M. (2016), *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea, alla creazione condivisa*, Milano, Feltrinelli; ediz. orig. (2015), *Clinique du mal-être. La "Psy" face aux nouvelles souffrances psychiques*, Paris, La Découverte.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli; ediz. orig. (2003), *Les Passions Tristes, Souffrance psychique et crise sociale*, Paris, La Découverte.
- Bertin G.M. (1995), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2001), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli; ediz. orig. 1996.
- Biesta G.J.J. (2004a), *Against Learnings: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning*, «Nordisk Pedagogik», 1, pp. 70-82.
- Biesta G.J.J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement*, Boulder-Colorado, Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2012), *Givinn Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher*, «Phenomenology & Practice», 2, pp. 35-49.
- Chiosso G. (2008), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Chiosso G. (2009), *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Dewey J. (1990), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia; ediz. orig. (1929), *Experience and Nature*, London, George Allen & Unwin.
- Dewey J. (1971), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia; ediz. orig. (1929), *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation.
- Ferraris M. (2016), *Emergenza*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli; ediz. orig. (2001), *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Seuil-Gallimard, Parigi.
- Giroux H. (2014), *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Brescia, La Scuola; ediz. orig. (2012), *Education and the Crisis of Public Values*, New York, Peter Lang Publishing.
- Gramsci A. (2011), *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi.
- Iori V., Bruzzone D. (2015), *Le ombre dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Laeng M. (1994), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Laffi S. (2014), *La congiura contro i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Lipman M. (2014), *Educare al pensiero*, Milano, Vita & Pensiero; ediz. orig. (2003), *Thinking in Education (second edition)*, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mariani A.M. (2014), *Diventare adulti*, Milano, Unicopli.
- Mariani A.M. (2012), *Dal punto di vista dell'educazione*, Torino, Sei.

- Mariani A.M. (1995), *Pedagogia e utopia*, Brescia, La Scuola.
- Martino S., Perlino A., Zamengo F. (2015), *I ragazzi del Millennio*, Bologna, Il Mulino.
- Minichiello G. (2002), *Il rapporto maestro allievo nella rivelazione della verità*, in Aa.Vv., *Maestro, maestri e nuovi maestri*, XL Convegno di Scholè, Brescia, La Scuola.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci.
- Nosari S. (2013), *Capire l'educazione*, Milano, Mondadori.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino; ediz. orig. (2010), *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci; ediz. orig. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard College.
- Palmieri C. (2015), *Oltre i valori. Riscoprire il fine dell'educazione in sé*, in Iori V., Bruzzone D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 140-158.
- Pati L. (2008), *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità*, Milano, Guerini, pp. 15-32.
- Scabini E., Cigoli V. (2012), *Alla ricerca del familiare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Scabini E., Marta E. (2013), *Giovani in famiglia: risorsa o rifugio?*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-48.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.
- Valenzano N., Zamengo F. (2015), *La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi*, in MeTis, *Mondi Educativi*, V, 1.
- Weber M. (2004), *La scienza come professione*, Torino, Einaudi; ediz. orig. (1951), *Wissenschaft als Beruf*, in *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr.
- Zagrebelsky G. (2016), *Senza adulti*, Torino, Einaudi.
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano; ediz. orig. (1991), *Hacia un saber sobre el alma*, Fundación María Zambrano.
- Zamengo F. (2012), *L'adulto presente*, Torino, Sei.

4. L'insegnamento come professione riflessiva. Un itinerario formativo

di *Carlo M. Fedeli*

1. Il problema

In questo contributo desidero portare a sintesi il lavoro di formazione degli insegnanti proposto negli ultimi anni, tra il 2013 e il 2016, nei Percorsi di Abilitazione Speciali (PAS) e nel Tirocinio Formativo Attivo (TFA) realizzati dal CIFIS – Centro Interateneo di interesse regionale per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria – di Torino¹.

Nello svolgimento dei PAS ho incontrato, per tre anni di seguito, i docenti di tutte le discipline in servizio nelle scuole secondarie inferiori e superiori del Piemonte. L'incontro e il lavoro con loro (inizialmente per due, poi per quattro ore) mi hanno offerto la possibilità – nel dialogo con persone di diversa età, ceto sociale, genere, formazione iniziale, esperienza e motivazione professionale – di sottoporre ad accertamento e verifica la loro (e la mia) sensibilità e competenza pedagogica.

Nel caso del TFA l'intervento è stato più analitico e articolato, disponendo di un maggior numero di ore (sedici) per la didattica frontale e laboratoriale. Un ulteriore elemento qualificante è consistito nel fatto che esso aveva per destinatari docenti motivati a conseguire una preparazione disciplinare specifica, nella prospettiva dell'insegnamento delle scienze dell'educazione in quei curricula di scuola superiore che hanno tali scienze come loro asse.

Quando la collega responsabile dei PAS e del TFA mi ha chiesto se ero disponibile a collaborare ho accettato volentieri, avendo io stesso toccato con mano, in più di vent'anni di carriera come insegnante nei licei, l'importanza di un'adeguata formazione pedagogica. Un attimo dopo, però, si è accesa in me una ricerca pensosa, perché mi sono accorto – andando a recuperare, tra computer e archivio cartaceo, le tracce e i contenuti dei corsi di formazione che avevo ideato e condotto in passato – che tutto questo non bastava per far fronte al nuovo compito. Mancava qualcosa.

¹ Per un'informazione più ampia sul CIFIS e le Università coinvolte si veda il sito www.tfa-piemonte.unito.it/do/home.pl/View?doc=finalita_obiettivi.html.

2. La genesi dell'ipotesi

Mancava il punto d'inserzione nel presente – nel presente dell'azione formativa che avremmo proposto ai corsisti, così come nel loro presente come persone che, da un numero x di anni (molto variabile, come avremmo poi constatato), esercitavano la docenza in condizioni difficili e precarie, quasi sempre trasferendosi ogni anno da una scuola all'altra (e spesso anche da una città a un'altra).

Allora sono andato a vedere in che punto del corso si sarebbe collocato il mio intervento. Esso sarebbe venuto dopo la parte iniziale, nella quale una collega avrebbe trattato dei modelli pedagogici sottesi all'insegnamento, descrivendo da un lato le figure ideali che esprimono la coscienza che il docente ha di sé e che orientano il suo agire, dall'altro le principali risultanze delle indagini sperimentali e sociologiche sul modo in cui i processi sociali e culturali che hanno investito anche la scuola negli ultimi trent'anni hanno modificato il ruolo del docente e la sua percezione di sé (Mariani, 2006).

Qui ho raccolto un primo suggerimento e si è chiarita la prima coordinata generale dell'ipotesi di lavoro. Il suggerimento è arrivato, al termine della trattazione del profilo ideale del docente, dall'ultimo ideal-tipo, che propone di riconsiderare e intendere l'insegnamento come professione "riflessiva", nella prospettiva aperta dalla ricerca di Donald A. Schön (Schön, 1993, 2006). Di qui la decisione di impostare il modulo in questa chiave – secondo i passi e la strada che vedremo.

Restava da prendere in considerazione il presente dei corsisti come punto d'innesto della loro formazione. Sapevo bene che non avrei avuto a che fare con studenti universitari, ma con adulti – perciò con persone che difficilmente avrebbero rinunciato a concepirsi come soggetti autonomi, per tornare a rivestire i panni del soggetto in crescita, ancora collocato e imbrigliato nell'asimmetria del rapporto educativo. D'altra parte (l'esperienza nei corsi d'aggiornamento e presso la SISS me l'aveva più volte dimostrato) non potevo presumere il possesso effettivo, da parte loro, della competenza pedagogica necessaria per insegnare: proprio questo andava accertato, messo alla prova e fatto maturare attraverso i PAS e il TFA. Come fare?

L'aiuto è venuto qui dal lavoro compiuto qualche anno prima con Giorgio Chiosso. Mi ricordo ancora bene la conversazione durante la quale, andando dal dipartimento alla stazione ferroviaria, egli mi chiese di collaborare alla nuova edizione del suo manuale di pedagogia (Chiosso, 2009), assumendomi la responsabilità di scegliere una quarantina di autori, fra i più rappresentativi delle varie correnti di pensiero. Di ciascuno avrei dovuto cercare un bel testo, sufficientemente ampio ed eloquente, da inserire nella sezione antologica, allo scopo di rendere più vivo e, se possibile, più fecondo lo studio.

Fra gli autori di riferimento per i processi formativi in età adulta avevo scelto Schön, Knowles, Wenger, Schwartz e Mezirow. Ora il testo di Knowles

si faceva avanti come il più carico di suggerimenti, specie per la sottolineatura dei tratti distintivi dell'adulto come discente e del momento dell'esperienza come cardine e punto di sintesi della sua identità (Knowles, 2008, pp. 76-81).

Avevo così guadagnato l'orizzonte in cui concepire e svolgere il mio intervento. Si trattava di proporre ai docenti-corsisti un lavoro di formazione che avrebbe avuto per fulcro la riflessione sull'esperienza d'insegnamento propria di ciascuno – in tutti i suoi aspetti.

3. L'ipotesi di lavoro: la prima mossa

E così è stato. Ogni volta, il modulo è cominciato con la domanda: “Che cosa succede quando entro in classe, vado alla cattedra e comincio a far lezione?”. Pregavo di rispondere con semplicità, descrivendo anche gli elementi di contesto essenziali per comprendere meglio quanto veniva detto. Invitavo a essere franchi, e quindi a non nascondere gli aspetti negativi o problematici che ciascuno riscontrava nella propria esperienza. Mettevo in guardia dal rischio di proporre il proprio contributo in modo dialettico od oppositivo rispetto agli altri – non si trattava di discutere su chi aveva (più) ragione, ma di contribuire alla chiarificazione delle cose. E prendevo appunti – finché duravano gli interventi, a volte quasi per mezz'ora: ora ascoltando, ora chiedendo una precisazione o ponendo una domanda ulteriore.

Dopo questo primo passo, proponevo una sintesi che cercava di tirare le fila di ciò che era stato detto. Non è stato sempre facile, vuoi per la ricchezza dei contributi (sintetizzare espone sempre al pericolo di dimenticare qualcosa), vuoi per la loro eterogeneità. Le pagine del quaderno che ho riempito offrono una ricca documentazione, che mi spiace non poter restituire in questa sede. Fin dal primo incontro, e poi con un succedersi di conferme che mi ha fatto molto pensare, ha preso forma il seguente quadro generale.

Quando l'insegnante varca la soglia della classe per cominciare l'ora di lezione si accendono un certo numero di dinamismi, cioè di processi attraverso i quali egli entra in rapporto con gli alunni, con la materia (o le materie) che insegna, con l'istituzione che, malgrado tutto, si trova nel bene e nel male a rappresentare, e infine con se stesso. Questi suoi quattro “interlocutori”, tuttavia, non si presentano tutti in primo piano, ma si dispongono secondo una profondità di campo che, quasi sempre, corrisponde a quella appena disegnata. La scena è di solito dominata dalle dinamiche relazionali con gli alunni – il che conferisce all'insegnamento un'intonazione, di fatto, prevalentemente psicologica; gli altri interlocutori si collocano in seconda, terza e quarta fila. Chi resta perlopiù sullo sfondo è la persona del docente, con la sua storia individuale e professionale e la sua consapevolezza di sé.

Il secondo tratto sintetico riguarda il contesto più ampio in cui si svolge l'ora di lezione – cioè le condizioni di esercizio, oggi, della professione do-

cente. Dagli interventi è emersa in modo ricorrente la segnalazione di una particolare cifra di difficoltà (qualche volta, di vero e proprio disagio) che accompagna il lavoro in classe. Questa difficoltà sembra dipendere non solo dai fattori strettamente contingenti, imprevedibili e variabili, che possono rendere così diverse fra loro le ore di lezione di una stessa mattinata, ma anche da tutta una serie di fattori concernenti l'ambiente scolastico, la disposizione di fondo degli alunni verso lo studio, la precarietà del docente supplente o incaricato, la conflittualità diffusa nelle relazioni fra insegnanti e genitori.

Ciascuno di questi tratti sintetici, e le relative problematiche, avrebbero meritato un investimento di tempo e d'indagine che era precluso dai limiti d'orario del modulo². Non nascondevo l'imbarazzo che ciò suscitava, in me per primo; suggerivo che sarebbe stato comunque possibile approfondire l'uno o l'altro aspetto, tramite letture *ad hoc*; passavo, lasciando nell'implicito diverse cose, che speravo di far emergere poi, alla seconda mossa.

4. Una formazione adeguata alla complessità del problema

La seconda mossa è consistita nel riflettere insieme su come sarebbe stato possibile – non solo estemporaneamente, ma metodicamente – riconoscere, prendere in mano e cercare di comporre in modo costruttivo la quantità di variabili che entravano in gioco ogni volta che si varcava la porta dell'aula. Come constatato fino a quel momento, la loro complessità rendeva altamente improbabile che l'entrare in classe “ben attrezzati” – cioè preparati, competenti, collaborativi – bastasse, da solo, a determinare la buona riuscita dell'ora di lezione. Di che cosa c'era anche bisogno?

La risposta si è sviluppata in quattro passaggi, sempre in maniera induttiva – partendo dalla lettura di testi, subito poi commentati e discussi insieme – e facendo tesoro delle indicazioni di metodo circa le potenzialità euristiche della “riflessione nel corso dell'azione”, enucleate da Schön (Schön, 2006).

4.1. Il carattere “artistico” dell'insegnamento

Il primo passaggio è consistito nella riscoperta e rivalutazione del fondamentale carattere “artistico” dell'insegnamento. A ciò è stata grandemente d'aiuto una pagina di Schön, che merita d'essere riportata per intera:

Verso i trentacinque anni, nel periodo compreso fra la composizione del lavoro giovanile *I Cosacchi* e il successivo *Guerra e Pace*, Tolstoj prese a interessarsi all'educazione. Diede avvio a una scuola per i bambini nella sua tenuta a Jasnaja Poljana, visitò l'Europa per imparare gli ultimi metodi didattici, e pubblicò un

² Così nei PAS. Nel TFA è stato possibile un lavoro più articolato.

giornale sulla didattica, che ebbe per titolo il nome della scuola. Prima di stancarsi (un nuovo racconto probabilmente sostituì il suo interesse per la didattica), aveva costruito circa settanta scuole, creato un programma informale per la formazione degli insegnanti, e scritto un pezzo esemplare sulla valutazione della didattica, relativamente all'arte dell'insegnamento della lettura. [In esso, dopo aver sostenuto che tale insegnamento dev'essere il più possibile individualizzato, egli afferma che] il migliore insegnante è «quello che ha sulla punta della lingua la spiegazione di ciò che preoccupa l'alunno. Il complesso delle spiegazioni che l'insegnante è capace di dare gli fa acquisire la conoscenza del maggior numero possibile di metodi e, soprattutto, non una cieca aderenza a un metodo, ma la convinzione che ogni metodo sia parziale, e che il metodo migliore sarebbe quello che meglio rispondesse a tutte le possibili difficoltà incontrate da un alunno, vale a dire, non un metodo ma un'arte e un talento».

Tolstoj arriva così ad affermare che l'insegnante, «esaminando ogni imperfezione nella comprensione dell'alunno non come un difetto dell'alunno, ma come un difetto del proprio insegnamento, deve cercare di sviluppare in se stesso l'abilità di scoprire nuovi metodi».

Un insegnante dotato di una simile arte o talento considera la difficoltà di un bambino nell'apprendimento della lettura non già come un difetto del bambino, ma come un «difetto dell'insegnamento da lui impartito». Così deve trovare il modo di spiegare ciò che disorienta l'allievo. Deve effettuare una ricerca sperimentale, immediatamente, nell'aula. E poiché le difficoltà del bambino possono essere uniche, l'insegnante non può assumere che il proprio repertorio di spiegazioni sia sufficiente, anche se tali spiegazioni sono «sulla punta della lingua». Deve essere pronto a inventare nuovi metodi e deve «sforzarsi di sviluppare in se stesso l'abilità di scoprirli» (Schön, 1993, pp. 90-92).

Oltre che prendere in contropiede e provocare, talvolta decisamente, i corsisti, questa pagina ha permesso di mettere in luce due nuclei della teorizzazione di Schön, particolarmente importanti per il nostro percorso.

Il primo è il fenomeno della “razionalità pratica”, che egli considera l'unica forma di razionalità in grado di leggere e di comprendere realmente le situazioni non solo problematiche, ma anche ordinarie dell'agire professionale. La quantità di variabili che interagiscono in esse, infatti, è sempre tale da rendere inefficace qualsiasi logica di tipo applicativo, basata su schemi o strumenti ritenuti pertinenti e adeguati a priori. Essa richiede invece un processo cognitivo aperto e sensibile a ogni dato o evidenza significativi, anche eccedenti le conoscenze o le metodologie finora acquisite.

Il secondo nucleo teorico è la considerazione della “situazione” – nella sua viva e concreta configurazione, ogni volta da accertare – come fonte originale di conoscenza. Rispetto alla professione docente, tale apertura alla situazione come qualcosa, ogni volta, di nuovo e unico costituisce il fattore che fa la differenza tra l'entrare in classe in modo sostanzialmente tecnico-funzionale (e, nel peggiore dei casi, abitudinario) e l'entrarvi, invece, tesi a conquistare, attraverso il lavoro programmato e tutto ciò che esso potrà innescare o rivelare

(se è il caso, anche lasciandosi mettere in discussione e modificando i propri piani), una conoscenza più profonda dei contenuti, degli alunni e di se stessi.

4.2. La profondità di campo della relazione scolare

Il secondo passaggio è stato introdotto da una diapositiva che riproduceva l'immagine stilizzata di un telefonino cellulare, e dalla domanda – che in prima battuta è persino suonata, a qualcuno, banale – a che cosa esso facesse immediatamente pensare.

Il *brainstorming* così suscitato ha riservato non pochi sorrisi e sorprese. Soprattutto ha aiutato a comprendere che l'epoca in cui il docente entrava in classe, chiudeva la porta dietro di sé e si poteva considerare, per un'ora o due, come un monarca pressoché assoluto sembra essere definitivamente tramontata. In aula, in tutti gli ordini di scuola, l'insegnante non è mai "solo", e nemmeno "da solo": né da una parte della cattedra, né dall'altra.

Chi c'è in classe, oltre a lui (o lei) e agli alunni?

Il saggio *Ecologia dello sviluppo umano*, di Urie Bronfenbrenner, suggerisce una risposta interessante. La pluralità degli ambienti e dei luoghi in cui si svolge l'esistenza umana accompagna il singolo individuo in ogni circostanza e azione attraverso una trama di contesti relazionali, intrecciati fra di loro, che si richiamano l'un l'altro. Tali contesti, però, non sono tutti immediatamente visibili, ma restano nascosti dentro il contesto che sta in primo piano, come le Matrioske più piccole rimangono celate in quella più grande, che le contiene (Bronfenbrenner, 1986, pp. 54-65).

In questa prospettiva la classe rappresenta il contesto più immediato e visibile, che vive della relazione "in presenza" tra docente e alunni. Ma tale ambito – che l'autore chiama microsistema – porta in sé, implicandoli, anche altri tre contesti relazionali significativi.

Anzitutto il mesosistema. Lo studioso lo descrive come l'interrelazione tra due o più situazioni ambientali, alle quali il soggetto partecipa attivamente. Nel caso degli studenti, il mesosistema abbraccia le loro relazioni in famiglia, con i coetanei e nel tempo libero. Essi le portano con sé a scuola, come in *stand-by*, nella memoria e nella consapevolezza che hanno di se stessi.

Il terzo contesto è l'esosistema. Lo configurano quelle situazioni ambientali in cui il soggetto non è mai stato presente, ma che hanno ugualmente influenza su di lui e sul microsistema in cui si trova. L'esempio più immediatamente comprensibile per un insegnante è quello della classe del fratello o della sorella maggiore di un alunno odierno: questi non è mai stato presente in quella classe, ma la storia e il vissuto di quella classe possono incidere, appunto tramite il docente, sul microsistema che è la classe attuale.

Il quarto e ultimo contesto è il sistema culturale e sociale in cui sia l'insegnante che gli studenti vivono, carico di giudizi di senso e di valore sul

sapere, sulla condizione adulta, sul lavoro e sui rapporti sociali – oltre che, naturalmente, sulla scuola. Bronfenbrenner lo chiama “macrosistema”: di esso fa parte anche la concezione dell’educazione e dell’istruzione che accompagna, per lo più in modo irriflesso, il docente, gli studenti, i genitori.

4.3. La significatività dell’apprendimento

Il terzo passaggio ha avuto per tema la significatività dell’apprendimento. Con esso ho inteso portare la riflessione a focalizzarsi sul versante contenutistico dell’insegnamento e, in parallelo, sulla particolare fase di crescita attraversata dagli alunni – l’avvio e lo sviluppo dell’adolescenza.

Il testo di riferimento è stato qui una pagina di D.P. Ausebel (Lutte, 1963, pp. 111-113). Essa ha sollecitato, innanzitutto, a interrogarsi sui fattori da cui dipende che l’apprendimento possa raggiungere forme e traguardi più compiuti e gratificanti di quella “infarinatura” superficiale, che ogni insegnante conosce bene e che anche lo studente sa destinata presto a svanire.

Perché ciò possa verificarsi è necessario, per prima cosa, che il docente si renda conto che l’insegnamento non è solo e soltanto “una questione di interazioni” tra la sua personalità e quella degli studenti. Le proprietà oggettive delle nozioni e dei contenuti, nonché il modo in cui vengono presentate esercitano un’influenza ancora maggiore sul processo di apprendimento, dal momento che questo consiste oggettivamente “in quei cambiamenti interni di struttura e di organizzazione che le idee subiscono nel momento in cui acquistano un significato per l’individuo”. Tali cambiamenti avvengono mediante specifiche “operazioni” mentali “di livellamento, affinamento e assimilazione”, che conducono a una nuova sintesi delle nozioni e del sapere nella testa dell’alunno.

Perciò è importante che “i mutamenti nell’aspetto conoscitivo dello sviluppo intellettuale che avvengono durante l’adolescenza” siano riconosciuti e valorizzati dalla scuola. La loro rilevanza è tale che “il raggiungimento della consapevolezza del significato” di ciò che viene presentato e proposto nell’ora di lezione dipende “più che mai” dal verificarsi e dall’armonico comporsi, nella mente dello studente, di quattro processi o momenti: “comprensione concettuale, integrazione delle nozioni, importanza per i bisogni sentiti e apprendimento attivo”.

4.4. L’aula come spazio poetico

Anche il quarto e ultimo passaggio è stato introdotto da una diapositiva, che riportava il volantino con cui una ONLUS aveva promosso una raccolta di fondi per costruire una scuola in una regione molto povera del Terzo Mondo.

La campagna era stata concepita all’insegna del motto “Senza scuola che vita è?”. Le reazioni dei corsisti sono consistite, quasi tutte, nella sottolineatu-

ra del valore e dell'importanza dell'istituzione scolastica, specialmente nei paesi più arretrati. Un bel segno di condivisione – pur con tutte le differenze di età, sensibilità e motivazioni – di un'idea democratica e inclusiva di scuola.

È bastato tuttavia che modificassi il contesto di riferimento, perché il motto cominciasse a suonare in tutt'altro modo. Ho chiesto agli insegnanti di pensare attentamente ai loro attuali alunni e di domandarsi come avrebbero, probabilmente, commentato il volantino – alla luce, soprattutto, di alcune indagini e rilevazioni degli ultimi anni, che attestano percentuali elevate, fra gli studenti, nel nostro paese, di disaffezione per la scuola.

A questo punto tutti si sono fatti più pensosi e preoccupati; e gli interventi hanno cominciato a ruotare attorno alla questione se, e come, sia ancora possibile far scoprire agli studenti di oggi il senso autentico della scuola.

Qui ho coinvolto nel dialogo la filosofa María Zambrano. Ella ha suggerito che la frontiera dove si gioca la scoperta del senso della scuola non sono tanto i discorsi degli insegnanti, le prediche dei genitori o i proclami della politica e dell'opinione pubblica, quanto piuttosto “la vita delle aule”: ciò che gli insegnanti e gli alunni sperimentano insieme, in classe.

Anche qui vale la pena – non da ultimo, per gli orizzonti che apre – riportare interamente la pagina su cui abbiamo lavorato:

Le aule, aperte e vuote che siano, hanno vita propria. Come si sa, in greco la parola “aula” designa anche un luogo vuoto, un'apertura, in prima battuta, in seguito una costruzione vuota e disponibile. Sarebbe interessante verificare all'altezza di quali tempi, in quale civiltà si iniziò ad avere aule, vale a dire recinti entro i quali la gente si riuniva per fare qualcosa che, a quanto pare, non si poteva fare all'interno del perimetro della casa familiare, né all'interno del sacro recinto dei templi, né nel palazzo del re e nemmeno nel mezzo della piazza. Il che non significa che l'aula, a volte e all'origine, non fosse addossata a un'abitazione familiare. Sappiamo che fu così nel caso delle aule in cui si teneva l'insegnamento in Grecia. I giardini di un certo Academo furono le aule di Platone e dei suoi discepoli; quelli del Lyceo lo furono per gli aristotelici e certi sottoportici per gli stoici. Se portiamo la cosa alle estreme conseguenze, e se crediamo alla leggenda che vuole Diogene, fondatore della scuola Cinica, rifugiato in un tunnel da dove parla ad Alessandro Magno in persona, abbiamo già differenti aule costruite per l'insegnamento [...]. Anche prima dell'esistenza di queste aule filosofiche, Saffo, la poetessa [...], riuniva le ragazze nella sua casa per educarle alla poesia, alla pietà e alla musica. Forse meno di un secolo fa esisteva ancora un'istituzione piena di tenerezza come la casa di Saffo. Di solito era la casa di una signora vedova o nubile, libera da preoccupazioni, che riceveva nella sua casa le bambine, figlie di tutte le famiglie sue amiche, e le educava con dolcezza, insegnando loro le preghiere, il cucito, a ricamare e fare uncinetto, a cantare forse con un po' di solfeggio, a sedersi e a camminare con grazia, a essere diligenti e dolci, a pulire e ad affinare quel che si chiama femminilità. Tutto ciò allo stesso modo con cui si cura una pianta perché un giorno fiorisca. E dal momento che le bambine erano poche, erano amiche anche tra di loro, e amiche della signora. Così apprendevano anche questo: a essere

amiche; acquisivano via via senza rendersene conto l'arte dell'amicizia. L'amicizia, senza la quale, secondo Aristotele, la vita manca di nobiltà. I due tipi di aule qui segnalati brevemente marcano i due punti estremi dell'insegnamento e dell'educazione. Da una parte, i giardini della più alta filosofia; dall'altra la casa accogliente dove la bambina, senza smettere di esserlo, s'incammina dolcemente verso l'essere donna. Tra queste due aule si estende un ampio spazio all'interno del quale le nostre aule moderne possono ancora riconoscersi. Lo spazio delle aule segnala prima di tutto l'esistenza di una società più ampia della famiglia [...]. Una società, uno spazio propriamente umano o piuttosto umanizzato; una creazione che è parte della creazione propriamente umana che, prima ancora che in opere d'arte e di pensiero, consiste in una società dove tali opere possono nascere e vivere. Uno spazio dunque, diremmo, poetico (Zambrano, 2008, pp. 61-63).

5. Un'apertura d'orizzonti – e alcuni aspetti da approfondire

Ho appena fatto cenno all'apertura di orizzonti provocata dal testo della filosofa spagnola. In effetti, quest'apertura è stata anche il punto d'arrivo del modulo di formazione, nella convinzione che la conquista più importante che avremmo potuto realizzare, nel poco tempo a disposizione, sarebbe stata il disegno delle coordinate generali di uno sguardo – insieme professionale e pedagogico – più maturo, cioè più aperto e sensibile, con cui tornare a osservare, di lì in avanti, il proprio lavoro, i propri alunni, l'ampiezza e la profondità di campo della relazione scolare.

Per questo ho sempre concluso il modulo invitando i corsisti a ritornare sull'ipotesi dell'insegnamento come professione riflessiva e a metterla alla prova in prima persona. Li ho anche invitati a comunicarmi quanto avrebbero visto accadere di conseguenza, dentro e fuori le aule. La stessa valutazione finale, scritta e orale, ha avuto per perno tale verifica, offrendo un'occasione ulteriore per sostenere e incoraggiare il processo di ripensamento della propria professionalità, innescato dal modulo.

Ora vorrei concludere con una breve riflessione “sul corso dell'azione”, per usare ancora un'espressione di Schön. Nel complesso, si può considerare fondata l'ipotesi di concepire e praticare anche l'insegnamento come professione riflessiva? Quali sono gli aspetti su cui occorre continuare a indagare, perché essa possa esplicitare tutte le sue potenzialità e contribuire a un rinnovamento profondo della pratica e della teoria dell'insegnamento stesso?

5.1. L'approfondimento della domanda-guida

Un primo aspetto da approfondire concerne la domanda-guida. La limitatezza del tempo a disposizione e la conseguente necessità di non svilupparla in

termini troppo analitici hanno permesso di realizzare un buon numero di istantanee di ciò che accade all'inizio dell'ora di lezione; ma hanno impedito di esplorare un secondo profilo egualmente importante del fenomeno, che potremmo chiamare "soggettivo": ciò che si verifica non tanto nello spazio fisico dell'aula, quanto nel docente o nell'alunno – in quella dimensione che la filosofia chiama interiorità o autocoscienza, e che una certa tradizione pedagogica considera costitutiva della densità d'essere della persona e della sua educazione.

Nel dialogo innescato dalla domanda-guida si sono succedute tante descrizioni di ciò che accadeva in classe; molti di meno sono stati gli interventi in cui i corsisti hanno comunicato e condiviso quanto avevano visto emergere, in termini di consapevolezza di sé, in se stessi o negli alunni, oppure quanto avevano scoperto attraverso momenti o esperienze significative della propria storia professionale. Qui resta ancora molto da esplorare.

5.2. I verbi "amici" dell'insegnare: guardare, agire, concepire

Il secondo momento bisognoso di approfondimento è quello del baricentro e delle coordinate essenziali dell'atteggiamento con cui un docente che voglia svolgere in chiave riflessiva la propria opera deve entrare in classe.

In termini sintetici e proattivi abbiamo visto che si tratta di guardare alla situazione che di volta in volta si crea nell'ora di lezione come a una fonte unica e originale di conoscenza. Ciò richiede un assetto conoscitivo e operativo centrato non tanto sulla preparazione dell'insegnante, quanto sull'incontro con gli alunni e su ciò che si rivela in esso – e che solo una riflessione attenta a ciò che accade in aula (e fuori) e al corso dell'azione d'insegnamento è in grado di cogliere e di comprendere. Uno dei maggiori pedagogisti tedeschi del Novecento – anch'egli, come Schön, studioso della razionalità pratica – ha descritto questa postura (e virtù) generativa come "tatto" pedagogico:

Il potere esercitato in maniera immediata nell'arte educativa non è il potere del concreto aggredire il dato e darsi da fare, ma quello dell'*incontro* concreto. L'educatore con la sua azione non si trova di fronte oggetti fattuali, ma persone, verso cui deve avere un riguardo tutto particolare (Derbolav, 1988, p. 77).

Ora, come si configurano, in dettaglio, gli atti che esprimono e declinano, momento per momento, questo tatto? Che forma assumono il guardare, l'agire e il concepire dell'insegnante, all'interno di quel contesto peculiare che è la relazione scolare?

Direi, per cominciare a rispondere: la forma di atti che "aiutano a crescere" il bambino, il ragazzo, l'adolescente. Anche qui un'adeguata fenomenologia di tali atti rimane ancora tutta da elaborare.

5.3. *Quale concezione dell'insegnamento ciascuno si porta addosso?*

Il terzo punto su cui mi sembra necessario continuare a indagare è un fattore rimasto per lo più implicito negli interventi e nel dialogo (anche se talvolta ha fatto capolino). Per brevità, potremmo designarlo come la concezione dell'insegnamento e dell'educazione che, inevitabilmente, ogni insegnante si porta addosso, per il fatto di essere uomo prima che docente.

Non sempre questa concezione viene fatta oggetto di una presa di coscienza critica e consapevole, nei percorsi odierni di formazione degli insegnanti. Ma la sua rilevanza è notevole, al di là della sfera e del caso singolo.

In essa infatti confluiscono e s'intrecciano molti tratti identitari, veicolati da più di una tradizione: da quella più strettamente individuale e biografica (per la quale ciascun docente porta in sé sia quanto ha ricevuto in eredità dai propri genitori, insegnanti ed educatori, sia quanto poi è entrato a far parte in modo originale della sua esistenza), a quella più generalmente storica e culturale (per la quale un insegnante italiano, ad esempio, è in una certa misura figlio anche della civiltà europea e occidentale), a quella più specificamente pedagogica, con tutte le concezioni non solo dell'insegnamento, ma anche dell'educazione che hanno segnato, per fare un solo esempio, il Novecento.

Tutto ciò significa che vale anche per i docenti l'affermazione secondo cui "ciò che sono è [...] in una parte fondamentale ciò che ho ereditato, un passato specifico che è in qualche misura presente nel mio presente" (MacIntyre, 1993, p. 264). Si tratta di una ricchezza umana e professionale che rischia di andare perduta se, nella formazione odierna degli insegnanti, abbagliati dall'accentuazione del profilo tecnico e strumentale della competenza docente, non si ha cura di trasformarla da eredità ricevuta in patrimonio riconquistato in prima persona.

5.4. *Collocare la soluzione tecnica dei problemi in un orizzonte più vasto*

In apertura di *Scuola e società* – uno dei saggi che hanno più influenzato la concezione della scuola e dell'educazione nel ventesimo secolo – John Dewey constatava che la visione allora corrente dell'insegnamento e della formazione era di stampo, sostanzialmente, individualistico. Pur non negandone il valore, egli affermava che era tempo di "allargare il nostro orizzonte" (Dewey, 1949, p. 1): da ciò sarebbe dipeso il valore della scuola e dell'istruzione nella società democratica.

Questo monito ad allargare l'orizzonte, rispetto alla mentalità dominante, non ha perso una virgola della sua attualità e pertinenza anche per il presente. Considerando la prevalente intonazione settoriale e metodologica della pedagogia elaborata negli ultimi decenni, il rischio tutt'altro che teorico della sua riduzione ad "aggregazione di specialismi" (Chiosso, 2015, p. 6) e gli effetti

prodotti da tale evoluzione sulla formazione dei docenti, forse nulla è oggi così necessario come tornare a investire tempo e ricerca per – con le parole di Schön – sviluppare un’epistemologia della pratica che sappia collocare la soluzione tecnica dei problemi all’interno di un più ampio contesto di indagine riflessiva.

Per questa via, mi sembra, si potrà guadagnare un orizzonte di consapevolezza e di maturità pedagogica più completo ed equilibrato, in cui inscrivere e ordinare, con il dovuto senso critico, le tante competenze particolari oggi richieste a chi forma o insegna.

Concludo sottolineando che questa non è, naturalmente, l’unica possibile ipotesi di rivisitazione dell’insegnamento in chiave riflessiva. Diversi studi e ricerche hanno già offerto contributi significativi. Mi auguro che esso possa rappresentare un’occasione di confronto con quanti, dentro e fuori l’Università, hanno a cuore il rinnovamento della professione docente.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino; ediz. orig. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Chiosso G. (2009), *I significati dell’educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea. Con antologia di testi a cura di C.M. Fedeli*, Milano, Mondadori Università.
- Chiosso G. (2015), *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola.
- Dewey J. (1949), *Scuola e società*, a cura di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia; ed. orig. (1915), *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Flitner W., Derbolav J. (1988), *Problemi di etica pedagogica*, Introduzione e traduzione di L. Agnello, Brescia, La Scuola.
- Knowles M., Holton III E.F., Swanson R.A. (2008⁹), *Quando l’adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona. Nuova edizione*, Milano, FrancoAngeli.
- Lutte G. (1963), *Lo sviluppo della personalità. Prospettive pedagogiche. Presentazione ed Estratti dell’Opera di David P. Ausubel*, PAS Verlag, Zürich – Schweiz [Quaderni di Orientamenti Pedagogici, 4].
- MacIntyre A. (1993²), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli; ediz. orig. *After Virtue. A study in moral theory* (1981, 1984), Indiana, University of Notre Dame Press.
- Mariani A.M. (2006), *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, Torino, SEI.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, a cura di M. Striano, Milano, FrancoAngeli.
- Zambrano M. (2008), *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, a cura di A. Buttarelli, Genova-Milano, Marietti; ediz. orig. (2007), *Filosofía y Educación. Manuscritos*, Málaga, Editorial Ágora.

5. Come l'evidenza empirica può migliorare la pratica scolastica

di Roberto Trinchero

Con il termine “evidenza empirica” si fa riferimento ad un particolare tipo di informazione che deriva dall'esperienza sensibile, ad esempio l'ascolto, l'osservazione, la sperimentazione. Il termine ha origine dal greco antico *ἐμπειρία* (empeiria), composto da *ἐν*, *ἦν* (in, all'interno) e *πείρα* (prova, saggio): ciò che consente di saggiare dall'interno la realtà. Tale termine indicava l'esperienza intesa come atto dell'“esperire”, ossia il raccogliere informazioni attraverso l'interazione dei cinque sensi con il mondo.

L'evidenza empirica è l'informazione in grado di supportare credenze e di validare ipotesi e ed è costituita da asseriti ed argomentazioni *a posteriori* ossia formulati dopo l'esperienza e dipendenti da essa, contrapposti a quelli *a priori*, ossia formulati prima dell'esperienza. L'evidenza non emerge da sola, ma grazie a buone procedure di ricerca scientifica, che rispettino requisiti di sistematicità, controllabilità, aderenza alla realtà sotto esame e a quadri teorici di riferimento con i quali osservare i fenomeni e trarne informazione.

In qualsiasi ambito professionale: a) l'evidenza empirica è l'elemento chiave con il quale il professionista opera scelte consapevoli ed informate allo scopo di prendere decisioni trasparenti, giustificabili, efficaci; b) l'evidenza, in termini di impatto delle scelte del professionista, costituisce anche il criterio di valutazione dell'azione professionale stessa; c) l'uso delle evidenze non porta mai automaticità di giudizio (altrimenti le decisioni sarebbero frutto di una semplice esecuzione di procedure, non di una professionalità sottostante), ma è sempre mediato dall'insieme delle competenze del professionista, a cui spetta sempre l'ultima parola; d) le evidenze vengono necessariamente costruite con una pluralità di approcci epistemologici e metodologici, dato che molteplici sono le possibili fonti di esperienza e molteplici i modi per trarne conoscenza; e) le competenze necessarie agli “utenti” dell'evidenza sono diverse da quelle necessarie ai “produttori” di evidenza, quindi i due profili sono almeno in linea di principio distinti, anche se nulla vieta che possano esistere soggetti che padroneggiano entrambi gli insiemi di competenze; f) l'evidenza non è mai un punto di arrivo, che segna la fine della ricerca, ma

sempre un punto di partenza, che segna l'inizio di un nuovo processo di esperienza e quindi di produzione di nuova evidenza.

1. L'istruzione informata dall'evidenza

L'espressione Evidence Based Education (Ebe), o Evidence Informed Education (Eie), designa *l'integrazione delle capacità di giudizio professionali dell'insegnante con la miglior evidenza empirica disponibile* (Whitehurst, 2002, Vivanet, 2014). Nell'Ebe/Eie l'evidenza deriva principalmente dalla pedagogia e didattica sperimentale, dalla psicologia dell'apprendimento, dalle neuroscienze cognitive, ma anche da qualsiasi altra disciplina che si occupi di rilevare dati utili al buon andamento di un processo istruttivo, educativo, formativo. La prospettiva dell'Ebe venne originariamente delineata da Hargreaves nel 1996 in un celebre intervento alla Teacher Training Agency del Regno Unito, con l'intento di invitare i ricercatori ad una maggiore attenzione ai problemi pratici di chi opera sul campo e gli operatori ad una maggior attenzione all'uso e alla produzione di risultati di ricerca. Per Hargreaves (1996) l'Ebe non è altro che un processo di apprendimento continuo, basato su problemi ed esteso a tutto l'arco della vita, volto a generare crescita professionale negli operatori dell'istruzione/educazione/formazione, invitati a prendere decisioni quotidiane non soltanto sulla base della propria esperienza ma anche sulla base della riflessione sistematica e controllata sulla propria esperienza, riflessione supportata dalle migliori evidenze empiriche disponibili in quel momento. Questa definizione di istruzione come pratica professionale "evidence based" ha alcuni importanti corollari: a) il professionista deve conoscere le migliori evidenze empiriche disponibili in quel momento; b) il professionista deve saper scegliere tra le evidenze a sua disposizione quelle che in quel momento possono essere in grado di massimizzare l'efficacia della sua azione professionale; c) il professionista deve saper calare quelle evidenze, prodotte in altre situazioni e contesti, nello specifico contesto operativo in cui le dovrà applicare, anche facendo ricorso alla propria competenza professionale (intesa come "saper agire efficacemente in situazione"); d) il professionista deve saper valutare l'efficacia della propria azione attraverso procedure esplicite, sistematiche e controllate, in grado di produrre conoscenza dotata di validità, attendibilità, confermabilità, coerenza; e) se questo processo di valutazione di efficacia viene condotto secondo i canoni della ricerca scientifica (non necessariamente secondo l'approccio nomotetico-quantitativo), la conoscenza prodotta dal professionista può essere reimmessa nel circuito delle migliori evidenze empiriche disponibili, e servire quindi ad altri professionisti.

Così come non ci fideremmo della professionalità di un medico non aggiornato sugli ultimi sviluppi diagnostici e terapeutici, di un avvocato che non conosce la giurisprudenza recente, di uno scrittore che non conosce gli ultimi

romanzi di successo, non ci fideremmo della professionalità di un insegnante non aggiornato sugli sviluppi recenti nel campo della scienza dell'istruzione. Un professionista dell'istruzione, se vuole davvero essere tale, deve saper trovare, scegliere, adattare, valutare, restituire conoscenza alla propria comunità professionale. L'Ebe/Eie punta proprio a definire principi e tecniche che consentano al soggetto di operare scelte non basate su meccanismi arbitrari quali tradizione ("Abbiamo sempre fatto così..."), pregiudizio ("Quelle tecniche non vanno bene, lo so io come fare..."), dogma ("Si fa così"), ideologia ("Tutti dicono che si fa così, quindi..."), ma su basi fattuali confermabili e argomentazioni intersoggettivamente condivise. Per l'insegnante, adottare questa prospettiva (auto)critica significa interrogarsi sulle proprie prassi consolidate e chiedersi se le credenze che orientano la propria azione siano veramente fondate da una base empirica più ampia di quella ascrivibile alla propria esperienza personale o se vadano riconsiderate e riviste alla luce dei risultati di ricerca.

2. Conoscere le migliori evidenze empiriche del momento: una rassegna di risultati ampiamente condivisi

Presenteremo in questo capitolo una rassegna di evidenze empiriche, tratte da lavori di meta-analisi e *systematic review*, su cui vi è attualmente un'ampia convergenza da parte di numerosi studiosi. Come sottolineava Hargreaves nel 1996, costituire in educazione un corpus di conoscenze "consolidate", su cui basare la pratica corrente e da cui far partire le nuove ricerche è un buon modo per connettere queste ultime a "ciò che è venuto prima" e a "ciò che dovrà venire dopo", dando continuità e coerenza al processo di ricerca.

2.1. Evidenze relative alle strategie di apprendimento

Un buon processo di apprendimento richiede un'elaborazione cognitiva volta ad un'attiva e corretta *assegnazione di significato* alle informazioni verbali, uditive, visuali con cui si viene in contatto. La possibilità di operare una corretta assegnazione di significato dipende dalle *preconoscenze* che hanno gli studenti in relazione ai temi trattati (Clark et al., 2006; Clark, 2010) e dal fatto che tale elaborazione non si fermi alla superficie (*surface processing*) ma punti ad andare in profondità (*deep processing*, Anderson, 2009, pp. 151-152). Un'elaborazione "profonda" prevede il recupero dei significati più importanti (e funzionali agli obiettivi di apprendimento) insiti in un materiale di studio e il collegamento di tali significati alle conoscenze già possedute dal soggetto che apprende, organizzando il tutto in una struttura complessiva coerente. La profondità di elaborazione dei contenuti è di importanza cruciale per

il loro passaggio nella memoria a lungo termine (Anderson 2009, 151 e 166-167). Le meta-analisi condotte da Fiorella e Mayer (2015) sull'efficacia delle strategie di apprendimento mettono in luce come vi siano strategie che meglio di altre promuovono processi di selezione, organizzazione ed integrazione delle informazioni oggetto di apprendimento. Gli autori ne presentano otto.

a) *Apprendere riassumendo (learning by summarizing, ES=0,50)*. Riassumere significa riformulare le idee principali di una lezione o di un testo con parole proprie. Nel fare questa operazione gli studenti sono indotti ad operare delle scelte su cosa sia rilevante e su cosa non lo sia, organizzarlo in una rappresentazione concisa ed integrarlo con la loro conoscenza preesistente. L'applicazione di questa tecnica porta a risultati migliori quando i materiali sotto esame non presentano concetti legati da relazioni spaziali complesse (es. concetti di fisica e di chimica).

b) *Apprendere costruendo mappe (learning by mapping)*. Costruire mappe significa dare alle parole-concetto estratte dai materiali oggetto di studio un'organizzazione spaziale, sotto forma di mappe concettuali (ES=0,62), reti semantiche (dove le relazioni tra nodi sono predeterminate, es. "tipo_di", "parte_di", ecc.) (ES=0,43), organizzatori grafici (matrici, diagrammi di flusso, strutture gerarchiche) (ES=1,07). Gli studenti vengono incoraggiati a selezionare gli elementi importanti dei materiali oggetto di studio e a renderli graficamente in una struttura coerente. Gli effetti positivi sull'apprendimento sono più evidenti per gli studenti con basso livello di partenza rispetto a quelli con livello più alto. I risultati sono migliori quando gli studenti hanno ricevuto un pre-training specifico sulla costruzione di mappe.

c) *Apprendere disegnando (learning by drawing, ES=0,40)*. Disegnare una figura che rappresenti la collocazione degli elementi in un sistema (disegno con funzione *organizzativa*) o che spieghi come funziona un sistema mostrando come un cambiamento in una parte di esso porti ad un cambiamento in un'altra parte (disegno con funzione *esplicativa*), significa dare ai concetti verbali presenti in un testo una rappresentazione visuale che ne illustri spazialmente connessioni causali e strutturali. L'effetto è maggiore quando l'allievo riceve una guida esplicita su quali elementi disegnare e come, quando gli vengono forniti disegni parziali che lui stesso deve completare, quando deve confrontare i disegni da lui prodotti con quelli forniti in un secondo momento dal docente.

d) *Apprendere immaginando (learning by imagining, ES=0,65)*. Costruire immagini mentali che illustrano i contenuti di un testo significa scegliere gli elementi da inserire nell'immagine e collocarli spazialmente in modo da illustrarne le connessioni causali/strutturali. È una strategia maggiormente efficace con discenti esperti e con materiali didattici costruiti in modo opportuno per facilitare il processo di immaginazione.

e) *Apprendere autovalutandosi (learning by self-testing, ES=0,62)*. Svolgere un test di autovalutazione dopo aver letto/ascoltato un testo (o visto un video, interagito con un multimedia, condotto un'esperienza manipolativa) ne facilita la comprensione ed il ricordo e agevola il trasferimento dei concetti appresi a nuove situazioni. L'efficacia è maggiore se il test: 1) prevede domande a risposta aperta o domande a risposta guidata (es. *cloze*); 2) se viene ripetuto più volte nel tempo; 3) se si riceve un feedback sulla propria prestazione; 4) se esso è simile a quello che sarà poi il test finale di valutazione sommativa.

f) *Apprendere costruendo (auto)spiegazioni (learning by self-explaining, ES=0,61)*. Spiegare a se stessi il contenuto di un testo o di un materiale didattico significa riformulare i contenuti con parole proprie, per renderli comprensibili a se stessi, e collegarli a quanto già si sa sull'argomento o al proprio bagaglio generale di conoscenza, e questo offre l'opportunità di costruire modelli mentali più efficaci di quanto appreso. La spiegazione può essere libera o guidata da specifici protocolli proposti dal docente. L'efficacia è maggiore quando l'oggetto di studio è presentato con schemi o con materiali concettuali più che procedurali, quando i discenti hanno minori conoscenze pregresse, quando si studiano elementi che richiedono spiegazioni focalizzate (su esempi specifici) anziché generali.

g) *Apprendere insegnando (learning by teaching, ES=0,77)*. Spiegare un dato argomento ad altri porta ad una miglior assimilazione, dato che obbliga a riflettere sulla propria comprensione e ad integrare i nuovi contenuti con le proprie conoscenze precedenti. L'efficacia è maggiore se in questa operazione gli studenti devono assegnare senso ai materiali da insegnare ad altri (piuttosto che ripeterli semplicemente), se partono con lo studio del materiale sapendo già in anticipo di doverlo insegnare ad altri, se nel processo di insegnamento interagiscono con i rispettivi discenti (ad esempio rispondendo a domande e fornendo feedback).

h) *Apprendere agendo fisicamente (learning by enacting, ES=0,51)*. Intraprendere movimenti collegati con i concetti astratti oggetto di studio favorisce l'assimilazione dei concetti in questione. Mettere in atto gesti opportuni mentre si sta svolgendo un'operazione matematica, manipolare fisicamente o virtualmente oggetti per comprendere concetti di fisica, muoversi nello spazio per simulare eventi storici, può favorire la comprensione e il ricordo. L'effetto è maggiore quanto più alta è la conoscenza pregressa che hanno i discenti e quando vengono guidati a trovare le giuste corrispondenze tra movimenti e contenuti concettuali.

Per tutte queste strategie, gli autori mettono in luce che un pre-training di base sulle tecniche utilizzate nell'ambito della strategia (es. su come si costruisce una buona mappa concettuale) ne aumenta l'efficacia.

2.2. Evidenze relative alle strategie didattiche

In merito alle strategie didattiche vi è un sostanziale accordo sulla necessità di non sovraccaricare cognitivamente gli allievi, promuovere elaborazione profonda e significativa, fornire guida istruttiva e percorsi strutturati di lavoro (anche in piccoli gruppi), potenziare le capacità di base e il transfer, autoregolare la propria azione di docente.

a) *Non sovraccaricare cognitivamente gli allievi.* È importante gestire al meglio il carico cognitivo degli allievi, ad esempio: 1) curando la chiarezza degli obiettivi di apprendimento proposti e dei possibili modi per raggiungerli (ES=0,75, Hattie, 2009); 2) portando la loro attenzione direttamente sui punti essenziali della trattazione (ES=0,52, Mayer 2009); 3) evitando ridondanze ed interferenze tra canale verbale e visuale nella proposizione dei materiali didattici (ES=0,72, Mayer 2009); 4) rispettando la contiguità spaziale e temporale delle informazioni esposte (ES=1,19 e ES=1,31, Mayer, 2009); 5) utilizzando prodotti multimediali brevi (ES=0,98, Mayer, 2009); 6) curando in modo esplicito la comprensibilità dei materiali proposti, anche fornendo in anticipo definizioni della terminologia specifica per non obbligare l'allievo a dover interrompere la lettura del testo per cercare i significati dei termini non conosciuti (ES=0,85, Mayer, 2009); 7) utilizzando organizzatori anticipati (es. mappe geografiche, linee del tempo, sequenze, diagrammi di flusso, schemi di apparati e sistemi, tipologie e tassonomie, classificazioni, diagrammi di Carroll, matrici, frames descrittivi e script procedurali) prima e durante la lezione, per collocare i concetti che verranno illustrati nelle giuste "caselle cognitive", senza che debbano essere gli allievi a farlo da soli (ES=0,48; Marzano et al., 2001).

b) *Indurre gli allievi ad essere "attivi cognitivamente".* Come accennato nel paragrafo precedente, è importante promuovere un'elaborazione profonda e significativa da parte degli allievi dei materiali di studio. Si dimostrano efficaci gli interventi volti a: 1) migliorare la comprensione del testo (ES=0,58, Hattie, 2009); 2) migliorare il vocabolario degli studenti (ES=0,67, Hattie, 2009); 3) migliorare la creatività (ES=0,65, Hattie, 2009); 4) migliorare le strategie di studio (ES=0,59, Hattie, 2009), 5) far costruire agli allievi mappe concettuali sui materiali oggetto di studio (ES=0,57, Hattie, 2009); 6) far identificare similarità e differenze tra concetti familiari e concetti oggetto di studio (ES=1,32; Marzano et al., 2001); 7) far prendere appunti attraverso la creazione di rappresentazioni personali dei contenuti da apprendere (ES=0,99; Marzano et al., 2001); 8) far creare rappresentazioni grafiche di ciò che si sta studiando (ES=1,24; Marzano et al., 2001); 9) far manipolare (mentalmente e fisicamente) oggetti e simboli che rappresentano i concetti oggetto di studio (ES=0,99; Marzano et al., 2001); 10) far rispondere a domande che richiami-no quanto gli studenti già sanno su un dato argomento, prima di trattarlo a le-

zione (ES=0,75; Marzano et al., 2001); 11) far rispondere a domande inframmezzate alla lettura di un testo (Mayer et al., 2009; Anderson, 2009); 12) chiedere agli allievi di produrre autonomamente spiegazioni di concetti e procedure studiate ed inventare possibili domande da porre ad un testo per estrarne i significati (*self-verbalization & self-questioning*, ES=0,64, Hattie, 2009; Clark et al., 2006); 13) utilizzare video interattivi (sequenze video inframmezzate da domande a cui l'allievo deve rispondere per poter proseguire nella visione, ES=0,52, Hattie, 2009).

c) *Fornire un'adeguata guida istruttiva agli allievi.* Se chiamati a costruire da soli soluzioni a problemi complessi, non è detto che gli allievi siano in grado di mettere in atto buone prestazioni, soprattutto se novizi. È facile che loro disperdano i loro sforzi in direzioni irrilevanti o poco produttive. La guida istruttiva orienta l'attenzione degli studenti su ciò che conta, propone le attività giuste al momento giusto, toglie gli studenti da situazioni di impasse. Esempi di azioni caratterizzanti una buona guida istruttiva sono: 1) proporre compiti "sfidanti" per gli allievi, collocati ad un gradino poco più alto del loro livello attuale di conoscenze/abilità/competenze e quindi in grado di appassionarli e fargli fare "quel passo in più" per crescere (ES=0,56, Hattie, 2009), anche facendo ricorso a strategie basate sul gioco (ES=0,50, Hattie, 2009); 2) insegnare agli studenti novizi strategie esplicite per risolvere famiglie di problemi (*problem solving teaching*, ES=0,61, Hattie, 2009), riservando il *problem based learning* (ossia il partire dall'analisi di un problema e dalla costruzione di possibili strategie di soluzione) agli studenti già esperti in un dato dominio; 3) presentare, soprattutto ai novizi, soluzioni paradigmatiche passo-passo a problemi tipici (*worked examples*, ES=0,57, Hattie, 2009); 4) insegnare "algoritmi", ossia procedure di soluzione (ES=0,67; Marzano et al., 2001) ed "euristiche", ossia strategie per trovare soluzioni laddove non siano disponibili soluzioni "standard" (ES=1,17; Marzano et al., 2001); 5) distribuire nel tempo gli apprendimenti relativi ad un dato argomento, più che concentrarli in un'unica sessione (pratica distribuita, ES=0,71, Hattie, 2009); 6) utilizzare sequenze istruttive strutturate, quali quelle proposte dalla *direct instruction* di Adams e Engelmann (ES=0,59, Hattie, 2009), dal *mastery learning* di Bloom e Block (ES=0,58, Hattie, 2009), dal *Personalized System for Instruction* di Keller (ES=0,53, Hattie, 2009); 7) utilizzare interventi in *outdoor* allo scopo di sviluppare un ampio ventaglio di capacità teoriche, pratiche e di coordinamento tra pari (ES=0,52, Hattie, 2009).

d) *Lavorare sulle capacità di base degli allievi.* Le abilità cognitive a priori (ossia acquisite in percorsi precedenti o nella propria vita quotidiana, ma comunque prima di iniziare un nuovo percorso di formazione) possedute dallo studente sembrano essere uno degli elementi chiave del successo scolastico (ES=0,67, Hattie, 2009). Lavorare per potenziare un insieme di conoscenze/abilità/competenze che devono risultare acquisite con sicurezza prima di iniziare un percorso ulteriore, è quindi importante per la buona riuscita di

qualsiasi percorso formativo. Interventi efficaci da mettere in atto possono essere: 1) interventi per migliorare il “vocabolario” degli studenti, ossia l’insieme di termini linguistici di cui conoscono il significato e il lessico da loro utilizzato nella lingua scritta e parlata (ES=0,67, Hattie, 2009), utili per migliorare anche la loro capacità di comprensione del testo; 2) interventi di lettura ripetuta per migliorare le abilità di lettura, che puntano anche a migliorare l’automaticità nel riconoscimento e nella decodifica di parole (ES=0,67, Hattie, 2009); 3) interventi tesi a sviluppare le capacità creative dei ragazzi, che consentono loro di avere maggiori strumenti nella rielaborazione profonda e significativa dei contenuti oggetto di studio (ES=0,65, Hattie, 2009); 4) interventi mirati a migliorare la capacità di studio dei ragazzi (ES=0,59, Hattie, 2009); 5) interventi mirati a sviluppare l’uso di strategie metacognitive da parte dei ragazzi (capacità di riflettere sul proprio apprendimento e di pianificare in anticipo come affrontare un compito, come valutare i propri progressi e come monitorare la propria comprensione di quanto studiato, ES=0,69, Hattie, 2009; ES=0,72, Marzano et al., 2001). Per gli studenti con disabilità intellettiva possono essere utili interventi integrati che fanno uso di istruzione diretta, pratica deliberata e potenziamento della metacognizione (ES=0,77, Hattie, 2009).

e) *Lavorare in modo esplicito sulla capacità degli allievi di trasferire quanto acquisito a contesti differenti, inclusi problemi nuovi, mai affrontati prima.* Per favorire il *near transfer* (applicazione automatica dei contenuti appresi a situazioni già conosciute) e il *far transfer* (adattamento dei contenuti appresi a situazioni nuove) è necessario che l’intervento istruttivo preveda esplicite azioni in tal senso. Per il *near transfer* può essere utile prevedere momenti di pratica deliberata (ossia intenzionale, mirata, strutturata, guidata) volta all’automatizzazione cognitiva di quanto acquisito. Per favorire il *far transfer* è necessario: 1) prevedere nella didattica opportuni *cues* (spunti, indicazioni), da fornire al momento stesso dell’apprendimento, che aiutino a riconoscere le situazioni cui potranno essere applicati i contenuti oggetto di apprendimento (Clark, 2010); 2) sviluppare negli allievi la capacità di costruire una corretta rappresentazione del problema che include il “percepire” il problema in modi tali che ne facilitino la soluzione, riconoscendone gli elementi chiave, identificando analogie con i problemi che già si conoscono, cogliendo la necessità di riformularli per trasformarli in un qualcosa di già affrontato (Anderson, 2009), anche utilizzando varianti opportune del *Problem based learning* volte non tanto all’apprendimento della conoscenza concettuale ma alla comprensione ed applicazione dei principi sottostanti ad essa (ES=0,66, Dochy et al., 2003, Gijbels et al., 2005); 3) proporre agli studenti attività in cui devono generare ipotesi risolutive per un problema e testarle (ES=1,14, Marzano et al., 2001), che è una caratteristica anche dei programmi piagetiani (programmi in cui l’azione didattica tiene conto dello stadio di sviluppo degli allievi, con attività volte a far emergere schemi di pensiero, compiere espe-

rienze concrete, formulare e testare ipotesi esplicative per “dare un senso” all’esperienza stessa, astrarre regolarità ed invarianti ed applicarle ad una nuova situazione, ES=1,28, Hattie, 2009); 4) insegnare agli studenti come quello che apprendono può essere utile nella vita quotidiana (ES=0,92, Marzano et al., 2001); 5) proporre attività di problem solving che richiedano agli studenti di utilizzare le proprie conoscenze ed abilità per superare un ostacolo (ES=0,54, Marzano et al., 2001); 6) far lavorare gli studenti su compiti realistici, tratti dalla vita quotidiana o lavorativa (*job-realistic task*) (Clark, 2010), anche con l’uso di ambienti di apprendimento “immersivi” (*immersive design*), graduando la difficoltà del compito proposto sulla base di quanto essi sono in grado di fare nel momento attuale.

f) *Usare tecniche strutturate di apprendimento cooperativo e non generici lavori di gruppo*. I lavori di gruppo sono efficaci solo quando il gruppo è piccolissimo, ossia si lavora a coppie (soluzione migliore) o al massimo a gruppi di tre, e i ruoli sono strutturati, ossia ogni membro ha il proprio compito (es. l’ideatore, il valutatore, il relatore...) e le proprie responsabilità. Tecniche efficaci risultano essere: 1) il *Reciprocal teaching* (ES=0,74, Hattie, 2009), dove ogni studente a turno assume il ruolo di “insegnante” ed illustra i significati associati ad un materiale di studio stimolando la discussione del gruppo su di essi; 2) il *Peer tutoring* (ES=0,55, Hattie, 2009) dove uno studente assume il ruolo di “docente” di uno o più compagni, affiancando l’insegnante nel seguirlo/i nel percorso di apprendimento; 3) lo *Small group learning* (ES=0,49, Hattie, 2009), in cui il docente forma coppie o piccoli gruppi mirati di allievi e assegna loro un compito da svolgere; 4) il *Jigsaw*, dove il docente organizza gruppi di studenti incaricati di approfondire ciascuno un dato argomento e successivamente ricompone gli studenti in nuovi gruppi in cui vi sia almeno uno studente formatosi nei gruppi di approfondimento originali, che possa esporre agli altri l’argomento di cui è diventato “esperto” (ES=0,73, Marzano et al., 2001); 5) Il *Peer explaining*, che prevede l’insegnamento operato da uno studente nei confronti di un altro o dell’intera classe (ES=0,63, Marzano et al., 2001).

g) *Riflettere in modo sistematico sulla propria azione di docente ed autoregolarla in funzione di allievi, contesti e situazioni*. La ricerca dimostra che i docenti riflessivi, disposti a mettere in discussione le proprie strategie e cambiarle se necessario, ottengono migliori risultati nel promuovere apprendimento. Risultano efficaci: 1) il “microteaching” (ES=0,88, Hattie, 2009) ossia la riflessione sistematica e controllata del docente sulle proprie modalità di esposizione, condotta con l’ausilio di videocamere che ne riprendono le attività in classe o in simulazioni di laboratorio, e successiva riflessione guidata (*debriefing*) sui punti di forza e sui punti di debolezza della sua azione; 2) gli interventi formativi ed organizzativi tesi a migliorare la professionalità del docente (ES=0,62, Hattie, 2009), in termini di possibilità di: apprendere nuove strategie didattiche, collaborare con esperti esterni, frequentare percorsi di forma-

zione coinvolgenti, sviluppare nuove concezioni dell'apprendimento e delle difficoltà ad esso legate, essere inseriti in comunità di pratiche professionali; 3) il curare la chiarezza della propria esposizione (ES=0,75, Hattie, 2009), ossia anticipare i contenuti che verranno esposti e gli obiettivi della lezione (ES=0,56, Hattie, 2009; ES=0,97, Marzano et al. 2001), organizzare le lezioni secondo una struttura precisa (es. rilevazione delle preconoscenze e misconcezioni, esposizione, discussione, esercizio), spiegare utilizzando una terminologia accessibile al suo uditorio, far ricorso a esempi, far svolgere pratica guidata e prevedere momenti di valutazione con obiettivi chiaramente definiti e collegati alla pratica didattica.

2.3. Evidenze sulla valutazione

Le evidenze sulla valutazione sottolineano l'importanza dell'uso sistematico e frequente di momenti di messa alla prova delle rappresentazioni mentali costruite dagli studenti. Questi momenti diventano ottime occasioni di feedback studenti→docente (il docente vede come gli studenti applicano ciò che hanno appreso e si rende conto se viene realmente padroneggiato o meno) e docente→studenti (il docente interviene per correggere eventuali mancanze e misconcezioni) e sono maggiormente efficaci se prevedono consegne valutative che coinvolgano un insieme ampio e variegato di conoscenze, processi cognitivi e loro uso coordinato in situazione.

Hattie (2009) assegna una notevole efficacia al feedback (ES=0,73) e agli interventi che prevedono l'uso della valutazione formativa (ES=0,90), così come Marzano et al. (2001) sottolineano l'importanza del fornire feedback agli studenti su processi e strategie messe da loro in atto (ES=0,74). La valutazione formativa va vista nella doppia ottica dell'individuazione e rimedio delle carenze nelle rappresentazioni mentali degli studenti e dell'individuazione e revisione di fonti di inefficacia/inefficienza nelle strategie didattiche del docente.

Scopo del feedback deve essere non solo quello di scoprire ed eliminare incongruenze e misconcezioni, ma soprattutto quello di rendere progressivamente autonomo lo studente nel regolare il proprio apprendimento, portandolo ad essere in grado di scoprire da solo quando le cose “vanno bene” o “vanno male” senza dover sempre dipendere da un valutatore esterno. Hattie (2009) sottolinea che i giudizi valutativi che gli studenti si autoassegnano sono altamente previsivi del loro andamento effettivo (*self-reported grades*, ES=1,44, Hattie, 2009). Questo dato può essere letto in due modi. Da un lato, le aspettative che gli studenti hanno sul proprio successo influenzano pesantemente il successo stesso. Dall'altro lato, essere consapevoli del fatto che il proprio percorso scolastico stia andando bene o male è un buon punto di partenza per poter migliorare, anche se non è detto che l'allievo sappia automaticamente cosa fare per farlo. Per questo è necessario lavorare in classe con

strategie metacognitive che aiutino gli studenti a capire non solo se stanno andando bene o male, ma anche come migliorare il proprio andamento (ad esempio strategie che consentano loro il controllo della reale comprensione dei testi che leggono e delle lezioni che ascoltano, oltre che dell'efficacia delle strategie di studio che adottano). A tal proposito la Clark (2010, 229) sottolinea il ruolo chiave della riflessione sui propri errori. Hattie (2009) assegna una forte importanza all'uso di strategie metacognitive (ES=0,69) e ai processi di autoverbalizzazione di quanto è stato appreso, anche supportati dal porsi domande volte a monitorare la propria comprensione dei materiali di studio (*self-verbalization & self-questioning*, ES=0,64). Marzano et al (2001) concordano con gli altri autori sull'efficacia di strategie istruttive che prevedono attività metacognitive (ES=0,72).

I momenti di feedback e di valutazione formativa sono tanto più efficaci quanto più sono integrati nell'azione didattica e fungono da dispositivo regolativo per essa, sia per individuare i punti di debolezza nella preparazione dello studente e mettere in atto percorsi di rimedio, sia per individuare i punti di debolezza nell'azione del docente e mettere in atto revisioni.

2.4. Evidenze sulla gestione della classe

Le evidenze sulla gestione della classe mettono in luce l'importanza di: 1) adottare procedure esplicite di gestione del comportamento degli allievi (es. identificare precocemente possibili problemi comportamentali, indicare preliminarmente con chiarezza i comportamenti appropriati ed inappropriati, rendere gli allievi consapevoli delle conseguenze di comportamenti inappropriati, ES=0,52, Hattie, 2009) anche mediante tecniche specifiche (es. concordare con gli allievi un insieme di regole e di sanzioni predefinite, ES=0,80, Hattie, 2009); 2) costruire una classe coesa, in cui ogni allievo si trovi bene nel lavorare con ciascuno dei compagni e possa trovare supporto cognitivo ed emotivo per le proprie difficoltà (ES=0,53, Hattie, 2009); 3) creare un clima di classe cooperativo più che competitivo (ES=0,54, Hattie, 2009); 4) curare la qualità della relazione docente-studente, riconoscendo e valorizzando gli apporti culturali, intellettivi, relazionali che lo studente può dare alla classe e "prendendo in carico" il suo successo (ES=0,72, Hattie, 2009); 5) non porre "etichette" (es. di etnia, di genere, di provenienza, di stile cognitivo, di prestazioni pregresse) agli studenti, ossia credere incondizionatamente nelle loro capacità di riuscita, senza farsi influenzare da idee preconcepite (ES=0,61, Hattie, 2009); 6) coinvolgere i genitori, utilizzarne in modo positivo le aspettative di successo, coordinarsi con loro sulla sorveglianza nei compiti ed eventuali ricompense e punizioni (ES=0,51, Hattie, 2009).

2.5. Evidenze sulla gestione della scuola

Per quanto riguarda la gestione della scuola un riferimento autorevole in tema di meta-analisi di ricerche empiriche sono i lavori di Scheerens e collaboratori (Scheerens, Glass, Thomas, 2003; Scheerens et al., 2007). In particolare, 14 fattori sembrano essere correlati positivamente con il successo scolastico.

a) *Formazione scolastica orientata al successo degli allievi.* Le scuole che adottano questo approccio hanno alte aspettative sul successo degli studenti e dedicano particolare attenzione al mettere in grado gli allievi di esprimere le proprie potenzialità, attraverso azioni quali rendere chiari gli obiettivi da raggiungere, stimolare gli allievi mettendoli di fronte a “sfide possibili” (non troppo facili né troppo difficili, dato che in entrambi i casi il risultato sarebbe la demotivazione), controllare costantemente che gli allievi abbiano raggiunto gli obiettivi previsti ed intervenire, anche cercando di migliorarsi, quando questo non avviene.

b) *Leadership educativa.* Il dirigente scolastico ha una visione chiara ed esplicita degli obiettivi della scuola e di come questi possano essere raggiunti, gioca un ruolo importante nella scelta dei docenti, nel seguire le politiche educative e i progetti della scuola. In aggiunta gestisce adeguatamente la comunicazione con gli altri stakeholder, sa orchestrare il processo di *decision making* interno, cura gli aspetti educativi della formazione scolastica e non solo quelli burocratici, promuove il lavoro di gruppo e la crescita professionale dell'equipe.

c) *Consenso e coesione dell'equipe.* Gli insegnanti si consultano frequentemente tra di loro su temi legati ad aspetti istruttivi ed educativi (pianificazione di interventi, risultati degli allievi, ecc.), cooperano volentieri con i colleghi, considerano importante la coesione, la cooperazione, l'innovazione educativa.

d) *Qualità del curriculum e opportunità di apprendimento.* Gli insegnanti focalizzano la loro attività sul curriculum programmato ed esplicitano in modo chiaro agli studenti gli obiettivi di apprendimento da raggiungere (sia per quanto riguarda le attività didattiche sia per quanto riguarda le attività valutative), curano i “raccordi” in ingresso ed uscita tra classi e ordini di scuola, sanno assegnare le giuste priorità ai contenuti curricolari, sanno bilanciare opportunamente attività curricolari ed extracurricolari, prestano attenzione alle capacità di studio degli allievi, scelgono strategie validate per mettere in atto i propri interventi istruttivi. In aggiunta, mettono enfasi sulle conoscenze e sulle abilità di base che gli allievi devono possedere per poterne acquisire ulteriori.

e) *Clima scolastico.* La scuola assicura ai ragazzi un clima ordinato, cura la disciplina e la sicurezza degli allievi nell'ambiente scolastico. Le regole di comportamento sono chiare, rese esplicite in anticipo e applicate con rigore. È

presente un sistema chiaro ed esplicito di premi e punizioni. Vengono messe in atto iniziative per contrastare assenteismo ed abbandono scolastico, promuovere relazioni positive tra allievi, tra allievi ed operatori (dirigente scolastico, insegnanti e personale di supporto) e tra operatori. Gli studenti hanno la possibilità di partecipare alla vita decisionale della scuola.

f) *Potenziale valutativo*. Con questo termine si indica la propensione della scuola ad utilizzare i risultati della valutazione come base per il miglioramento e feedback sul funzionamento dell'organizzazione a vari livelli. La scuola mette ai primi posti il monitoraggio dei progressi degli allievi e il miglioramento della qualità dell'offerta formativa. Usa la valutazione come elemento diagnostico e parte dai dati valutativi per cambiare eventuali elementi disfunzionali, organizzativi e didattici.

g) *Coinvolgimento dei genitori*. La scuola considera importante il supporto dei genitori per il successo scolastico del figlio, instaura una comunicazione bidirezionale ricca e frequente con le famiglie, coinvolge i genitori nelle decisioni importanti prese dalla scuola e nelle attività scolastiche correnti.

h) *Clima di classe*. La scuola cura l'instaurarsi di relazioni positive in classe tra allievi e tra insegnante e allievo, mette a disposizione dei ragazzi in classe un ambiente sereno e ordinato, pone attenzione al "piacere di imparare" e di stare in classe con i compagni.

i) *Tempo effettivo dedicato all'apprendimento*. La scuola garantisce un congruo numero di ore di esposizione degli allievi ad interventi formativi, quali lezioni, attività pratiche, compiti a casa, correzione dei compiti, valutazione formativa. Viene posta particolare attenzione all'organizzazione delle attività di classe (con un'adeguata preparazione delle lezioni, pianificazione dei vari momenti didattici, uso intelligente del tempo a disposizione senza interruzioni inutili) e dei compiti a casa (assegnazione e correzione).

l) *Istruzione strutturata*. Gli insegnanti dedicano tempo alla preparazione delle lezioni e delle attività di classe, utilizzano strategie sistematiche di lezione (che prevedono, ad esempio, esposizione chiara dei contenuti, pratica guidata, feedback e correzione degli elaborati degli studenti, pratica indipendente, ritorno periodico sui contenuti per facilitarne la comprensione e la memorizzazione), organizzano momenti sistematici di monitoraggio di quanto appreso e di valutazione formativa.

m) *Apprendimento autonomo*. Gli insegnanti organizzano momenti di apprendimento autonomo per i ragazzi, in cui far esercitare capacità metacognitive ed affrontare in modo progressivamente sempre più indipendente problemi tratti da situazioni del mondo reale. Gli studenti vengono incoraggiati ed aiutati a pianificare il loro studio in modo autonomo e responsabile, anche cooperando con i compagni.

n) *Differenziazione delle strategie e degli obiettivi*. La scuola definisce strategie e obiettivi differenziati per venire incontro, in modo adattivo, a studenti con bisogni differenti e ne supporta il raggiungimento con un'opportuna

organizzazione di classe (ad esempio gruppi di lavoro che cambiano a seconda delle attività) e opportune azioni di tutoraggio. In questa differenziazione è inclusa anche un'attenzione particolare verso gli allievi a rischio insuccesso, in termini di diagnosi dei bisogni, uso di strumenti compensativi, interventi di recupero, collaborazione con altre professionalità in grado di venire incontro ai bisogni specifici dell'allievo.

o) *Uso sistematico del feedback e del rinforzo dell'apprendimento.* Gli insegnanti organizzano attività che facciano emergere in modo sistematico le misconcezioni degli allievi e forniscono feedback per correggerle; rinforzano i contenuti correttamente appresi ritornando più volte sugli stessi argomenti con attività cognitive differenziate (comparazione, applicazione, analisi, ecc.). A queste attività viene data una valenza motivazionale oltre che cognitiva.

Come si vede, i risultati ottenuti a livello di organizzazione scolastica, pur ottenuti in modo indipendente da quelli illustrati nei paragrafi precedenti, esprimono una sostanziale coerenza con i risultati a livello di apprendimento, didattica, valutazione e gestione della classe.

3. Integrare le evidenze con la propria consapevolezza professionale

Come accennato, l'applicazione dei risultati di ricerca all'insegnamento non è un processo automatico. L'esperienza didattica non si trasforma da sola in evidenza e l'evidenza non genera da sola migliori esperienze didattiche. Qualsiasi buon professionista sa che è necessario un lavoro specifico per poter unire evidenza ed esperienza. Insegnante professionista è colui che riesce ad utilizzare proficuamente i suggerimenti dell'evidenza nella pratica quotidiana, adattandoli a contesti e situazioni peculiari.

Per far sì che gli insegnanti possano davvero raggiungere questo obiettivo è necessaria una maggior collaborazione, a vari livelli, tra produttori ed utenti di evidenza. I problemi di ricerca dovrebbero prendere forma dalla collaborazione sinergica tra ricercatori "accademici" e professionisti che operano sul campo (insegnanti, educatori, formatori). Questo garantirebbe la focalizzazione su temi rilevanti e rappresenterebbe un'occasione di crescita tanto per i ricercatori accademici quanto per i professionisti. I professionisti che operano sul campo dovrebbero poi essere coinvolti in tutte le fasi della ricerca, dalla definizione del quadro teorico alla progettazione degli strumenti, dalla rilevazione dei dati all'interpretazione dell'evidenza raccolta. La tecnica del *back-talk* (discussione ed interpretazione dei risultati con i soggetti della ricerca) dovrebbe essere utilizzata in modo sistematico. Avvalendosi dell'esperienza dei professionisti in tutte le fasi di produzione dell'evidenza, si favorirebbero le ricadute "operative" dei risultati della ricerca che, proprio grazie alla stretta

collaborazione ricercatori-professionisti, potrebbero essere già esplicitate nei rapporti di ricerca stessi. La sinergia evidenza-esperienza porterebbe quindi vantaggi ai ricercatori in termini di applicabilità delle ricerche e vantaggi ai professionisti in termini di incremento della propria efficacia nell'affrontare i problemi correnti.

In tal senso un corpus di conoscenze consolidate è un importante punto di partenza sia per percorsi di professionalizzazione sia per nuove ricerche. Nessun professionista può permettersi di ignorare lo “stato dell’arte” nel suo ambito di competenza e nessun ricercatore può esimersi dal confrontarsi con le evidenze precedenti. Un processo di ricerca che preveda di ripartire ogni volta da zero, non giova né alla comunità scientifica, né alla comunità professionale. Ancorare le ricerche ad un solido quadro teorico di riferimento e ad un corpus di conoscenze condivise e di asserti consolidati, da arricchire ed integrare ma non da mettere costantemente in discussione, può aiutare a produrre un sapere realmente utile e dotato di impatto sulla realtà e alta considerazione per la comunità scientifica e professionale che lo produce e lo utilizza.

È poi necessario che la ricerca non sia solo focalizzata sul “cosa funziona in quali circostanze” ma anche sul “perché funziona”, ossia quali caratteristiche ed elementi peculiari dell’intervento fanno sì che possa avere gli effetti sperati. Capire *perché funziona* un certo intervento è l’elemento chiave che ne consente la trasferibilità in contesti differenti da quello in cui l’intervento è nato ed ha dimostrato di funzionare e consente di raggiungere un livello di consapevolezza professionale tale da poter progettare interventi per situazioni e contesti totalmente nuovi sulla base dei principi ricavati dallo studio di contesti precedenti. Non basta quindi un processo di ricerca che risponda ad interrogativi del tipo “l’intervento didattico X è maggiormente efficace rispetto all’intervento didattico Y, in relazione ad un dato obiettivo di apprendimento?”, ma è necessario focalizzarsi su interrogativi quali: “come si è effettivamente svolto l’intervento didattico X?”, “come è stato adattato alle condizioni contestuali?”, “quali elementi lo hanno reso efficace?”, “quali elementi hanno mostrato margini di miglioramento?”, “quali sono le condizioni di trasferibilità dei risultati ottenuti a contesti differenti?”.

4. Conclusioni

Prese nel loro complesso le evidenze presentate ci forniscono un quadro abbastanza chiaro delle caratteristiche che dovrebbe avere una pratica scolastica che possa dirsi realmente efficace nel promuovere apprendimento.

Anzitutto non può essere una pratica improvvisata. Studio autonomo da parte dello studente, didattica, valutazione, gestione della classe, organizzazione scolastica devono essere parte di un disegno organizzato e coerente,

frutto di una collaborazione sinergica insegnante-allievo-genitori-dirigenti scolastici.

In secondo luogo non può essere una pratica autoreferenziale. Tutte le evidenze convergono nel dire che le pratiche migliori - sia di studio, sia di insegnamento, sia di organizzazione scolastica - sono pratiche riflessive, aperte al confronto e al cambiamento.

La ricerca pone poi l'enfasi sull'apprendimento come attività che richiede impegno, costanza, volizione, esercitate all'interno di un ambiente sereno e stimolante. Non esistono soluzioni facili o bacchette magiche: è l'organizzazione, lo studio, la pratica, la messa alla prova, l'interazione, tanto del docente quanto dell'allievo quanto del genitore, che producono il successo.

In ultimo la ricerca dimostra che nella scuola è più che mai necessaria una "cultura dell'evidenza" a vari livelli: il recupero della considerazione sociale dell'insegnante passa anche attraverso lo sviluppo di una professionalità riconoscibile e riconosciuta, che si alimenti di evidenza per sviluppare consapevolezza, riflessività, chiarezza, efficacia, capacità di adattamento a contesti differenziati e situazioni nuove.

Riferimenti bibliografici

- Anderson J. (2009), *Cognitive Psychology and its Implications (7th edn.)*, New York, Worth.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Clark R.C. (2010), *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), Astd Press.
- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J. (2006), *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley.
- Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A. (2006), *Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching*, «Neuropsychologia», XLIV, 11, pp. 2037-2078.
- Della Sala S. (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Firenze, GiuntiScuola.
- Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D. (2003), *Effects of problem-based learning: a meta-analysis*, «Learning and Instruction», 13, pp. 533-568.
- Fiorella L., Mayer R. (2015), *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*, Cambridge, Cambridge University Press.
- García-Madruga J.A., Gómez-Veiga I., Vila J.Ó. (2016), *Executive Functions and the Improvement of Thinking Abilities: The Intervention in Reading Comprehension*, «Frontiers in Psychology», 7, p. 58.
- Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., Van den Bossche P. (2005), *The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes*, «European Journal of Psychology of Education», XX, 4, pp. 327-341.

- Hargreaves D.H. (1996), *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*, Teacher Training Agency Annual Lecture, <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.
- Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E. (2001), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD.
- Mayer R. (2009), *Multimedia Learning* (2nd Ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Melby-Lervåg M., Hulme C. (2013), *Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review*, «Developmental Psychology», XLIX, 2, pp. 270-291.
- Mitchell D. (2008), *What really works in special and inclusive education*, London, Routledge.
- Olivieri D. (2014), *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, Milano, FrancoAngeli.
- Robasto D., Trincherò R. (2015) (a cura di), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, Milano, FrancoAngeli.
- Scheerens J., Glas C., Thomas S.M. (2003), *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse, Swets and Zeitlinger Publishers.
- Scheerens J., Luyten H., Steen R., Luyten-de Thouars Y. (2007), *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*, Enschede, University of Twente, Department of Educational Organization and Management.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2013), *Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione*, «Pedagogia e vita», 71, pp. 40-56.
- Trincherò R. (2017a), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli Education.
- Trincherò R. (2017b), *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli Education.
- Vivanet G. (2014), *Evidence based education. Cosa sappiamo sulla didattica che funziona*, Roma, Carocci.
- Whitehurst G.J. (2002), *Evidence-Based Education*, Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/evidencebased.pdf.

6. Flipped Classroom: sarà vera gloria?

di *Mario Castoldi*

La Flipped Classroom (FC) ha acquistato in poco tempo un'enorme risonanza anche nel nostro paese: da suggestione culturale "di nicchia" per pochi adepti in due-tre anni è diventata un fenomeno "di massa" e una parola d'ordine del linguaggio scolastico, sempre alla ricerca di qualche neologismo o espressione inedita per sentirsi "à la page". Tra i vari indizi di questo successo la ripresa della locuzione nei libri di testo e nell'editoria scolastica ("verso la flipped lesson", "rovesciamo la classe", "il metodo flip"), pronta ad appropriarsi di qualsiasi innovazione didattica (almeno nel lessico...) e a metabolizzarla nel proprio modello "librodi-testo-centrico", peraltro in via di dissoluzione nel progressivo passaggio al libro digitale. Come conseguenza della rapida fama conquistata prevale una lettura molto superficiale del fenomeno, limitata ad alcune parole d'ordine ossessivamente ripetute e parafrasate in mille salse, che non mi pare riesca a cogliere il potenziale eversivo della proposta: non siamo in presenza di un'operazione di cosmesi, qui si ribalta un modello didattico vecchio di secoli!

Proprio questa è la chiave di lettura che vorremmo privilegiare, anche perché ci consente di evidenziare le profonde connessioni con i temi seguenti: apprendere per competenze, ripensamento dell'ambiente di apprendimento, progettazione a ritroso. Per sintetizzarla in poche parole potremmo dire che la FC rappresenta un'opportunità per ripensare l'ambiente di apprendimento "a costo zero", ovvero per modificare globalmente il setting formativo in una prospettiva di comprensione profonda e di sviluppo di competenze. Da qui la necessità di non limitarsi a cogliere la struttura superficiale, i principi chiave che la qualificano, ma di esplorarne anche la struttura profonda, le valenze e i significati sul senso del "fare scuola"; solo in questo modo si possono affrontare gli aspetti operativi, onde evitare che il tutto si riduca a qualche video a complemento del libro di testo... È quanto cercheremo di fare in questo contributo, ripercorrendo uno ad uno i passaggi indicati.

1. Principi di fondo

L'espressione Flipped Classroom, o similari, richiama un capovolgimento del rapporto tra il lavoro di apprendimento realizzato a scuola, nel contesto sociale della classe, e il lavoro di apprendimento realizzato a casa, nei momenti di relazione individuale con il sapere: nel modello scolastico egemone "a scuola si insegna", per evidenziare la centralità della trasmissione dei contenuti culturali nel lavoro d'aula, e "a casa si impara", per sottolineare la tendenza ad affidare allo studente l'appropriazione di tali contenuti per mezzo dello studio e dell'esercizio individuale; nella FC si tende a ribaltare questa relazione puntando a spostare il lavoro di acquisizione dei contenuti a casa, attraverso un approccio individuale ai contenuti stessi mediato da testi, video, audio, etc., e il lavoro di rielaborazione dei contenuti stessi a scuola, attraverso il loro impiego in contesti reali o per affrontare problemi complessi.

Dietro tale coinvolgimento emerge un duplice salto mortale, una duplice inversione rispetto al modello scolastico tradizionale. La prima riguarda il ruolo affidato allo studio individuale, che tende ad essere visto come qualcosa che segue il lavoro a scuola e si centra sul libro di testo, il quale diviene il mediatore per eccellenza tra l'insegnante e l'allievo, tra quanto fatto a scuola e l'apprendimento individuale. L'inversione è in primo luogo temporale, nel senso che il lavoro individuale rappresenta il primo step del percorso di avvicinamento ai contenuti di sapere, attraverso un primo accostamento ai nuovi contenuti che precede l'attività in classe; da qui la necessità di orientarsi verso una pluralità di fonti con cui operare questo accostamento (libro di testo, video, file audio, altri materiali...), anche attraverso le risorse fornite dalle nuove tecnologie. Inevitabilmente l'inversione diviene anche didattica, in quanto cambia la funzione affidata al lavoro individuale, almeno in questa fase: non acquisizione e consolidamento dei contenuti affrontati, bensì prima esplorazione di tali contenuti, finalizzata a far emergere delle domande e a porre le basi per una comprensione più profonda. Peraltro è evidente che momenti di lavoro individuale possano essere previsti e richiesti anche nei momenti successivi, con l'evidente vantaggio di avere a disposizione un certo numero di risorse (scritte, audio, audiovisivo, etc.) da utilizzare in modi e tempi personalizzati in funzione delle proprie esigenze e dei propri stili di apprendimento, laddove la lezione dell'insegnante si caratterizza per definizione come evento singolare e irripetibile.

La seconda inversione riguarda il lavoro in aula, nel quale emerge con evidenza un riposizionamento dell'insegnante: da erogatore di contenuti a regista dell'ambiente di apprendimento. Il tempo affidato alla presentazione dei contenuti (fare la lezione...) tende a ridursi a vantaggio di attività in cui utilizzare e rielaborare tali contenuti insieme ai propri compagni e all'insegnante; ciò non significa non prevedere una ripresa dei contenuti, a partire dalle richieste e dalle domande degli allievi, di fatto questo momento risulta un passaggio

chiave sul piano didattico e può trovare spazio prima, durante o dopo le attività previste. Ne consegue la possibilità di “liberare del tempo” rispetto alla didattica tradizionale a quelle attività e metodologie generalmente riconosciute dagli insegnanti come suggestive ed efficaci, ma per le quali si fatica a trovare il tempo, in quanto comportano l’impiego di linguaggi operativi e spazi di confronto e interazione. Proprio questo aspetto, peraltro, è tra i più suggestivi e promettenti della proposta della FC, in quanto va a toccare un punto chiave del lavoro didattico: la gestione del tempo, vincolo strutturale con cui l’insegnante (oltre che l’umanità) è in continua lotta in quanto risorsa per definizione limitata. Anche in questo caso, quindi, siamo in presenza di una inversione temporale, il lavoro in aula che viene dopo lo studio individuale, che diviene anche inversione didattica: l’attività in aula come occasione per manipolare i contenuti di sapere.

Essenzialmente la “filosofia didattica” della FC si riduce a questo capovolgimento dei rapporti tra lavoro in aula e lavoro individuale, sebbene nella concretezza del processo didattico i due momenti inevitabilmente si intreccino e si richiamano vicendevolmente, aldilà delle schematizzazioni che abbiamo richiamato. A questo riguardo è esemplare la testimonianza di Jonathan Bergmann e Aaron Sams, ritenuti gli inventori della didattica capovolta, i quali raccontano la loro esperienza, nella veste di insegnanti di Chimica di scuola secondaria, attraverso la progressiva messa a punto di questa duplice inversione (cfr. Bergmann-Sams, 2016). Un capovolgimento che nasce dall’esigenza di dare risposte valide a domande molto concrete e operative: la ragazza che non può frequentare tutte le lezioni a causa dei propri impegni sportivi, il ragazzo che fatica a seguire il ritmo della lezione in classe, la ragazza “diligente” che ritiene di esaurire il proprio compiti di apprendimento restituendo durante la verifica le parole dell’insegnante o quelle del libro di testo. Da qui una risposta, la doppia inversione, altrettanto concreta e apparentemente semplice (il classico “uovo di Colombo”), che contiene però in sé significati e potenzialità di varia natura, come il sasso gettato nello stagno che genera una successione di onde nel lungo periodo, oltre al tonfo e agli schizzi immediati.

Un allargamento del campo semantico della FC, peraltro, lo possiamo trovare nella definizione di essa che ci propone la *Flipped Learning Network* (FLN), una rete di docenti e associazioni che hanno sperimentato l’approccio nelle loro classi e scuole e, sulla base di ciò, hanno cercato di dare un significato più preciso e articolato alla didattica capovolta. Nel sito dell’associazione¹ viene innanzi tutto proposta una definizione di “Flipped learning” particolarmente pregnante²: “*L’apprendimento capovolto è un approccio pedagogico in cui*

¹ <http://fln.schoolwires.net/>.

² In questo caso si parla di “flipped learning”, espressione che si va ad affiancare a quella di “flipped classroom”, “flipped lesson”, “metodo flip”; si tratta di locuzioni che rinviano allo stesso campo di significati, riassumibili nei principi presentati nel testo. Peraltro l’espressione

l'acquisizione di contenuti di sapere si sposta dallo spazio dell'apprendimento sociale allo spazio dell'apprendimento individuale, in modo tale da trasformare lo spazio di apprendimento sociale (l'aula) in un ambiente di apprendimento dinamico, interattivo dove l'insegnante guida gli studenti mentre essi applicano le conoscenze e si impegnano creativamente nelle discipline di insegnamento". Come si può notare viene richiamata molto efficacemente la doppia inversione a cui abbiamo fatto cenno, attraverso un riposizionamento dello spazio di apprendimento individuale, centrato sull'acquisizione dei contenuti di sapere, e di quello sociale, centrato sull'applicazione delle conoscenze e sull'impegno creativo.

A partire da tale identificazioni vengono proposti quattro concetti chiave, racchiusi nell'acronimo "FLIP", che caratterizzano l'approccio pedagogico.

- Flexible environment (ambiente flessibile): l'apprendimento capovolto permette una varietà di metodologie di apprendimento; gli insegnanti spesso ristrutturano il loro ambiente di apprendimento per realizzare una lezione o una unità di lavoro, in modo da favorire sia il lavoro di gruppo sia lo studio individuale. Essi creano spazi flessibili in cui gli studenti possano scegliere quando e dove apprendere. Inoltre gli insegnanti che capovolgono le loro classi diversificano le loro aspettative sui tempi di lavoro dei loro studenti e le modalità di accertamento degli apprendimenti.
- Learning Culture (cultura dell'apprendimento): nel modello tradizionale l'insegnante è la fonte primaria di informazioni. Al contrario il modello di apprendimento capovolto orienta deliberatamente l'istruzione verso un approccio centrato sullo studente, dove il tempo in classe è prevalentemente dedicato ad esplorare tempi in modo più approfondito e creare più ricche opportunità di approfondimento. Ciò porta gli studenti ad essere più attivamente coinvolti nella costruzione della conoscenza, partecipando e valutando il loro processo di apprendimento in modi adatti alle loro attitudini personali.
- Intentional content (intenzionalità formativa): gli insegnanti sono sollecitati a pensare le modalità più adatte per usare il modello di apprendimento capovolto allo scopo di aiutare gli studenti a sviluppare una comprensione profonda e una fluency procedurale. Essi decidono su quali temi centrare l'attenzione e quali materiali gli studenti possono affrontare individualmente. Sulla base delle loro intenzionalità formative gli insegnanti ottimizzano il tempo in classe attraverso metodologie

"flipped learning" intende enfatizzare lo spostamento d'accento sull'apprendimento dentro cui si inserisce l'approccio proposto. Noi abbiamo preferito utilizzare l'espressione "flipped classroom" in quanto pone l'accento sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, l'aula appunto, e sul ribaltamento di esso che viene postulato: ci pare sia questo il punto chiave della proposta, il capovolgimento del modello didattico.

centrate sugli studenti e strategie attive di apprendimento adatte al livello d'età e alla disciplina di insegnamento.

- Professional educator (competenza professionale): il ruolo professionale dell'insegnante è ancor più importante e necessario in una classe capovolta rispetto ad una tradizionale. Durante il tempo in aula gli insegnanti sono chiamati ad osservare continuamente i loro studenti, fornendo feedback significativi e tempestivi e valutando il loro lavoro. Ciò richiede loro di essere riflessivi nella loro azione, aggiornare la loro formazione, accettare critiche costruttive e tollerare situazioni di “disordine” nelle loro classi. Sebbene gli insegnanti assumano un ruolo apparentemente meno centrale in una classe capovolta, essi rimangono il fattore decisivo per rendere efficace l'apprendimento capovolto.

Ci pare che i quattro concetti proposti riescano molto efficacemente a rappresentare il campo semantico in cui collocare la FC: la cultura dell'apprendimento richiama l'orientamento più complessivo entro il quale collocare la FC, ovvero lo spostamento del baricentro dell'azione didattica dall'insegnamento all'apprendimento; l'intenzionalità formativa pone l'accento sulla centralità di un approccio strategico da parte dell'insegnante, che assuma come stella polare la comprensione profonda e lo sviluppo della competenza nel proprio allievo; l'ambiente flessibile focalizza l'attenzione sul compito primario affidato all'insegnante, organizzare ambienti di apprendimento efficaci, e sul principio della varietà e flessibilità di tali ambienti in relazione alle esigenze formative connesse a ciascuna situazione di apprendimento; la competenza professionale dell'insegnante evidenzia il riposizionamento del ruolo del docente e l'istanza di professionalità che ne consegue per svolgere efficacemente il proprio compito formativo.

2. Significati e valenze

L'esplorazione del valore denotativo della FC ha già riecheggiato i valori connotativi ad essa connessi: in questa sezione proveremo ad esplicitare meglio quella che ci appare come la struttura profonda sottesa ai principi chiave della proposta e che consente di portare maggiormente alla luce il suo potenziale eversivo, sul piano culturale prima ancora che pedagogico-didattico. Un buon punto di partenza è rappresentato proprio dalla presa di distanza che la FC marca in rapporto al modello didattico egemone nella prassi scolastica, quello che Tullio De Mauro ha definito “la sacra trinità che ha presieduto da secoli sulla vita della scuola” (citato in Cecchinato-Papa, 2016: 16).

Parliamo della cosiddetta “tripletta ciclica” della didattica scolastica per evidenziare il ripetersi di tre passaggi chiave³: spiegazione, assimilazione, valutazione. Pur nelle diverse varianti e sfumature connesse ai differenti gradi scolastici la struttura a tre stadi resiste strenuamente e permea di sé l’apprendimento nella scuola: l’insegnante presenta o trasmette un insieme di contenuti culturali, l’allievo è sollecitato ad assimilarli attraverso lo studio e/o l’esercizio, la valutazione diviene il momento in cui verificare in che misura l’allievo è in grado di riprodurre tali contenuti. Risulta evidente che dietro tale modello troviamo la centralità del contenuto di sapere, oggettivata dal libro di testo, al punto da portare Francesco Antonucci alla seguente categorica conclusione “*la scuola è fondamentalmente un’organizzazione di supporto all’autoapprendimento tramite il testo*” (citato in Cecchinato-Papa, 2016, p. 16).

Proprio la transizione dall’insegnamento all’apprendimento a cui facevamo cenno in precedenza porta la FC a sostituire tale modello con un approccio all’apprendimento centrato sulla comprensione profonda, tale da richiedere un insieme di passaggi chiave per svilupparsi: dall’iniziale problematizzazione della propria rappresentazione del mondo alla esplorazione di percorsi di approfondimento e di sviluppo dei propri apprendimenti, alla loro mobilitazione attraverso situazioni da affrontare da soli o insieme agli altri, alla riflessione e progressiva interiorizzazione dei contenuti di sapere. Un approccio che rinvia alle visioni dell’apprendimento richiamate nel primo capitolo, riconducibili agli attributi di apprendimento costruttivo, situato, autoregolato e collaborativo sintetizzati da De Corte nell’acronimo “CSSC learning” (cfr. De Corte, 2011). Tale approccio è efficacemente rappresentato anche dal modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb, non a caso ripreso estesamente da Leonarda Longo come riferimento su cui innestare l’impiego della FC (cfr. Longo, 2016).

Il modello didattico sotteso alla FC richiama una dimensione esperienziale e di attivazione del soggetto che si allontana molto dal modello della tripletta ciclica, sebbene possa assumere molteplici sfumature nelle diverse proposte operative⁴. Peraltro anche il ruolo e il significato della valutazione tende a cambiare radicalmente; mentre nel modello tradizionale risulta schiacciata sulla dimensione di controllo e di rendicontazione del risultato di apprendimento e confinata nella fase conclusiva del processo formativo, in una logica di FC recupera le sue valenze formative e di supporto alla riflessione e ac-

³ In realtà Sinclair-Coulthard (1975) hanno introdotto la locuzione “tripletta ciclica” nell’analisi conversazionale in classe a livello micro per designare la seguente sequenza tipica dell’interazione in classe: domanda dell’insegnante, risposta dell’allievo, valutazione dell’insegnante; in senso estensivo l’espressione è stata riferita alle macro-fasi del lavoro didattico: spiegazione, assimilazione, valutazione.

⁴ Cecchinato e Papa, ad esempio, propongono la costruzione di percorsi formativi centrati sul concetto di “sfida” (cfr. Cecchinato-Papa, 2016, p. 165).

compagna i diversi passaggi del processo formativo, a partire dal primo accostamento a nuovi contenuti di sapere nel quale il momento valutativo può essere utile sia ad esplorare le preconoscenze, sia a fornire un feedback sulla pre-comprensione dell'allievo/a. È evidente che dietro questo ribaltamento c'è un diverso significato attribuito al termine apprendimento, laddove nella scuola tradizionale tende ad essere pensato in termini essenzialmente riproduttivi mentre nella flipped lesson viene assunto in termini rielaborativi, di comprensione profonda. Da qui la necessità di spostare la funzione formativa dell'insegnante più che sul momento di trasmissione dei contenuti, sul momento di utilizzo e rielaborazione di tali contenuti, in quanto passaggio più delicato e da sviluppare sotto la supervisione e la guida di un adulto esperto.

Il ribaltamento del modello didattico riflette una ragione culturale più ampia e complessa, che mette in gioco il mutato ruolo della scuola nel contesto sociale; un suggestivo indizio di quanto stiamo dicendo lo troviamo nell'evoluzione del concetto stesso di lezione in rapporto allo sviluppo delle modalità di riproduzione del sapere e, di conseguenza, di trasmissione della cultura nelle varie epoche storiche. Prima della diffusione della stampa a partire dall'inizio dell'età moderna la lectio si caratterizzava letteralmente come lettura ad alta voce del testo, di contenuto religioso o meno, da parte del lettore o del maestro; mancando la possibilità di accesso diretto al testo, oltre che essendo limitatissima la capacità di decodificarlo, l'ascolto del verbo rappresentava il cuore del dispositivo didattico connesso alla lezione in epoca greco-romana o medievale. Dal XV secolo la progressiva diffusione della stampa consente la riproducibilità del libro in quantità e a costi sempre più contenuti, oltre ad un lento incremento della quota di soggetti alfabetizzati; da qui una progressiva trasformazione della lezione che tende sempre più a caratterizzarsi come occasione di spiegazione e interpretazione dei contenuti del libro, offrendo un valore aggiunto alla mera lettura del testo. Tale dispositivo didattico trova la sua apoteosi nell'epoca della scolarizzazione di massa, per la quale l'accesso diretto al libro come strumento di trasmissione culturale si diffonde in misura crescente e si struttura in forma sempre più definita il modello della tripletta ciclica, centrato sulla riproduzione dei contenuti culturali codificati nel libro di testo.

Nell'era di Internet si assiste ad una moltiplicazione dei media e delle fonti di accesso al sapere, all'interno della quale il libro diventa sempre più una risorsa accanto alle altre; tutto ciò non può che stravolgere in profondità il significato e la funzione della "lezione", o meglio di un ambiente strutturato per l'apprendimento nel XXI secolo, che si caratterizza come opportunità di accesso, selezione, analisi, utilizzo delle molteplici fonti con cui avviene la trasmissione culturale, entro un processo di costruzione attiva del sapere da parte del soggetto. Lo stesso strumento "libro di testo" tende a perdere progressivamente il suo ruolo, in un contesto di espansione esponenziale del sapere e di

pluralità di risorse culturali a disposizione di tutti gli individui: l'articolo determinativo (la risorsa) viene sostituito da quello indeterminativo (una risorsa).

La recente dissoluzione della stessa forma "libro di testo" nel passaggio al libro digitale e multimediale è un indizio di tale processo: le case editrici sono ormai chiamate a produrre un insieme di risorse didattiche entro le quali collocare il libro di testo in un contesto di approccio a tali strumenti che da sequenziale tende a divenire sempre più intertestuale. È inevitabile in tutto ciò un riposizionamento del "libro di testo", se ha ancora un senso che continui ad esistere (senso culturale intendo, non economico), e della sua funzione nel dispositivo didattico; riposizionamento, peraltro, ancora tutto da esplorare, in quanto finora l'industria editoriale si è limitata ad abbellire il prodotto "libro di testo", ad arricchirlo di nuovi contenuti e risorse didattiche, ma non ha mutato in profondità la sua natura, rimasta sostanzialmente ancorata al ruolo di riferimento centrale del dispositivo didattico erogato dalla scuola. È triste notare, peraltro, come i più feroci difensori della centralità del libro di testo siano spesso gli insegnanti, o comunque la parte maggioritaria del corpo docente, inclini a riprodurre i modelli consuetudinari, impauriti dal disorientamento connesso alla perdita di questo punto di riferimento, poco propensi a superare un modello riproduttivo di sapere e ad avventurarsi in un processo di costruzione del sapere⁵.

La trasformazione della lezione, peraltro, può essere collocata in un più ampio sfondo in cui tende a cambiare il ruolo e il significato della scuola nel contesto socio-culturale in cui si colloca. Se l'epoca della scolarizzazione di massa si è caratterizzata per assegnare un ruolo alla scuola di "presidio della cultura", ovvero di luogo nel quale vi è l'opportunità di entrare in relazione con strumenti culturali non disponibili nel contesto di vita della maggioranza delle persone (i libri, le enciclopedie, i sussidi didattici...), ai giorni d'oggi la diffusione dei dispositivi mobili, di internet, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione mette a disposizione di ciascuno di noi, e dei nostri studenti, un potenziale di risorse culturali impressionante. Paradossalmente se in passato "a scuola c'erano più opportunità che a casa", nel presente il rapporto è ribaltato, la scuola è spesso più povera di risorse e strumenti rispetto alla maggior parte delle case dei nostri allievi; lo stesso smartphone nella tasca dei nostri allievi contiene un potenziale di dati ed informazioni di gran lunga superiore di tutto quanto contenuto nella cartella o nell'impressionata sequenza di libri di testo a disposizione dell'allievo.

Da tale cambiamento socio-culturale emerge con sempre più forza una legittima domanda: come può la scuola non ripensare la sua funzione in uno scenario di questo genere? Funzione che, peraltro, tende inesorabilmente a

⁵ Ovviamente ci sono molte e significative eccezioni: tra queste, a titolo di esempio, la rete di scuole "Book in progress" che nasce proprio dall'idea di costruirsi in autonomia il proprio libro di testo, anche con il contributo degli studenti, in un contesto di molteplicità di risorse e materiali.

cambiare, aldilà della capacità della scuola di governare tale processo: da un lato affermandosi sempre più l'esigenza di pensare il lavoro scolastico non come occasione di avvicinamento al sapere, ma di orientamento nel sapere, non come opportunità di familiarizzarsi con gli strumenti culturali, bensì di gestire consapevolmente gli strumenti culturali; dall'altro attraverso un lento processo di marginalizzazione e di perdita di valore sociale dell'esperienza scolastica, inevitabilmente accelerato dall'incapacità di affrontare tali sfide.

Un indizio emblematico, tra i tanti, di questa difficoltà riguarda l'utilizzo degli smartphone durante il lavoro scolastico; è di gran lunga prevalente nelle nostre scuole il divieto assoluto di utilizzare i propri telefoni cellulari durante l'attività scolastica, spesso accompagnato da sequestri di apparecchi, provvedimenti sanzionatori e altri accorgimenti (con le opportune contromosse da parte degli studenti...). In realtà, per tutto quanto abbiamo detto finora, lo smartphone rappresenta un potenziale strumento prezioso per il proprio processo di apprendimento, sia in termini di accesso ad informazioni a dati, sia per le possibilità di comunicazione e interazione che offre. Da qui un'impostazione, ampiamente diffusa in altri paesi, nota con l'acronimo BYOD (*Bring Your Own Device*) che parte dal principio di far utilizzare i dispositivi personali degli allievi durante l'attività didattica come possibile risorsa per consentire un lavoro più diffuso e capillare con gli strumenti tecnologici e per creare un "ponte" tra l'esperienza degli studenti a casa e a scuola.

Aldilà delle argomentazioni legate alla normativa, al regolamento scolastico, alle problematiche tecniche (ad esempio di accesso al WIFI), all'esigenza di governare e controllare le modalità d'uso di questi dispositivi come non leggere questa difficoltà della scuola di fare i conti con gli smartphone come un segnale di una difficoltà più ampia di uscire dalla propria torre d'avorio? Viene in mente il romanzo di Buzzati *Il deserto dei Tartari* dove nella Fortezza si continua a combattere un nemico che ormai non esiste più, in un mondo che ormai è completamente mutato; il rischio è che anche nella scuola ci si comporti come quei soldati giapponesi che, dopo anni che la guerra si è conclusa, continuano a rimanere asserragliati nella foresta intenti a combattere un nemico che esiste solo nel loro immaginario.

Del resto, accanto a queste forze esogene che spingono verso un ripensamento dei modi di fare scuola e delineano lo sfondo entro il quale è nato l'approccio della FC, può essere utile richiamare anche alcune forze endogene, ovvero interne alla dinamica formativa, che aiutano a cogliere le potenzialità della FC per un rinnovamento delle pratiche scolastiche. Ci riferiamo innanzitutto alla differenziazione didattica, in quanto istanza che sempre più pervasivamente investe la scuola in tutte le sue articolazioni: bisogni educativi speciali, multiculturalismo, varietà degli stili di apprendimento, esigenze personali diversificate sono alcune tra le ragioni più diffuse di questa esigenza di fornire risposte differenziate a bisogni formativi plurali. Un'esigenza che, ancora una volta, entra in tensione con un modello uniforme e standardizzato di

erogazione della formazione scolastica tipico della stagione della scolarizzazione di massa e provoca reazioni di sconforto e impotenza tra gli insegnanti; chi non ha sentito affermazioni del tipo: “Venite a raccontarci queste belle cose quando al mattino dobbiamo fronteggiare le richieste e i bisogni più diversi...?”.

Orbene è interessante leggere la FC come una possibile risposta all’istanza di differenziazione, proprio nella prospettiva di rompere un modello rigido di organizzazione del lavoro didattico verso forme più personalizzate e capaci di intercettare una varietà di bisogni formativi. Ciò è evidente nell’impiego delle risorse multimediali durante il lavoro individuale (video, in particolare), attraverso la possibilità di utilizzarle in qualsiasi momento della giornata e della settimana e con le più diverse modalità (fruizione sequenziale, possibilità di ritornare sui diversi passaggi, possibilità di ripetizione, ...). Anche il lavoro di rielaborazione a scuola, del resto, può rispondere in modo più efficace all’istanza di differenziazione, sia attraverso l’impiego di metodologie attive e collaborative che possono intercettare bisogni formativi differenziati, sia attraverso l’utilizzo di canali di accesso al sapere e linguaggi differenziati attraverso modalità operative e riflessive.

Bergmann e Sams sottolineano fortemente queste potenzialità della FC, segnalandole come alcuni dei fattori all’origine della sperimentazione del metodo, e le pongono al centro della loro proposta nel modello denominato “flipped-mastery” (cfr. Bergmann-Sams, 2016). Come la stessa espressione rileva si tratta di un tentativo di combinare i principi sottesi al “Mastery learning” con quelli della FC per elaborare una proposta di lavoro didattico fortemente personalizzato, nella quale ciascun allievo segue un suo itinerario di apprendimento, con i suoi ritmi, le sue tappe, la sua successione in funzione delle proprie attitudini e delle proprie esigenze formative. Una proposta in cui acquista un rilievo centrale la valutazione formativa sia come strumento per regolare le modalità del lavoro didattico sui bisogni del singolo docente, sia come opportunità di ricevere feedback regolari e personalizzati per potenziare il proprio percorso di apprendimento.

Un’altra potenzialità formativa molto evidente nella FC riguarda la promozione dell’autonomia e della responsabilità degli allievi, che vengono messi in condizione di governare il proprio processo di apprendimento (o comunque di contribuire a farlo), passando da un modello tipicamente eterodiretto come quello scolastico tradizionale ad uno parzialmente autodiretto. Si tratta di un punto centrale nella proposta della FC, in quanto da un lato costituisce un potenziale limite alla sua efficacia (i rischi di deresponsabilizzazione dello studente sono tra i primi ad essere segnalati interagendo con gli insegnanti), dall’altro rappresenta uno dei potenziali guadagni formativi più significativi. Non va dimenticato che proprio i due attributi dell’autonomia e della responsabilità sono proposti anche a livello europeo come parametri chiave della

progressione di una competenza e, quindi, risulta fondamentale predisporre ambienti di apprendimento che le favoriscano e non li mortifichino.

Si tratta di un processo che richiede di essere governarlo da parte degli insegnanti, anche attraverso una gradualità di approccio e di richieste, in quanto sollecita un cambiamento profondo del modo di porsi dell'allievo di fronte al lavoro formativo rispetto a consuetudini e modelli tipici dell'esperienza scolastica. Non a caso Perrenoud richiama tra le sfide connesse alla transizione verso le competenze la capacità di "convincere gli allievi a cambiare mestiere", proprio a sottolineare la necessità di uno "scatto in avanti" nel pensarsi dentro la scuola. È evidente che quanto stiamo dicendo mette in gioco anche il ruolo dei genitori e la necessità di gestire consapevolmente la comunicazione con le famiglie, giustificando le proprie scelte e fornendo i suggerimenti e le indicazioni utili a promuovere un'alleanza formativa con i genitori e, di riflesso, con gli allievi.

Un ultimo aspetto che vorremmo richiamare in relazione alle potenzialità formative offerte dalla FC riguarda la dinamica relazionale tra i diversi soggetti implicati nel processo formativo: tra insegnanti e studenti, tra gli studenti tra di loro, tra gli insegnanti e le famiglie. Il modello flipped potenzia il tasso di interazione tra i diversi soggetti, consentendo agli insegnanti di conoscere meglio i propri allievi, ad allievi e insegnanti di interagire in modo più efficace, agli allievi di stabilire relazioni più significative durante il lavoro scolastico. Ciò può sembrare contro-intuitivo in quanto l'impiego delle tecnologie, spesso associato alla FC (anche se non indispensabile) potrebbe far temere una sorta di raffreddamento del tasso di interazione, costretto attraverso modalità asincrone e a distanza.

In realtà il "tempo liberato" nel lavoro in aula diventa una risorsa preziosissima per incrementare il tasso di interazione e sviluppare relazioni più autentiche tra i diversi attori. Ancora una volta si tratta di uscire da modelli stereotipati di interazione comunicativa (vd. la tripletta ciclica, prima richiamata), che tendono a perpetuare modalità di interazione rituali e poco efficaci; la possibilità di incrementare il tempo di lavoro "gomito a gomito" con i propri compagni e la possibilità per l'insegnante di interagire in modo personalizzato con i diversi allievi durante le attività svolte in classe rappresentano opportunità di relazione particolarmente significative. Per lo stesso insegnante il ridurre i tempi di comunicazione "uno a molti" in favore della comunicazione "uno a uno" diviene la condizione per personalizzare il proprio supporto nel modo più semplice e naturale, interagendo nel corso del lavoro e nel momento in cui emerge la necessità di farlo.

Il cambiamento del setting formativo, veicolato dalla duplice inversione che abbiamo richiamato, si riflette inevitabilmente sia sulla dimensione metodologica, sia sulla dimensione relazionale del lavoro didattico, sollecitando una sua ridefinizione più globale ed olistica che investe i diversi aspetti dell'esperienza scolastica e anche i suoi significati. La dimensione organizza-

tiva dell'insegnamento si conferma un fattore fondamentale per la sua efficacia, in quanto condiziona le modalità di gestione della relazione formativa e veicola un insieme di valori e messaggi che incidono in profondità nel senso del lavoro formativo. Si conferma la profonda verità contenuta nelle parole di Mc Luhan, per quanto non riferite specificamente alla comunicazione educativa bensì a qualsiasi evento comunicativo: "il medium è messaggio" (Mc Luhan, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Bergmann J., Sams A. (2016), *Flip your Classroom: la didattica capovolta*, Firenze, Giunti.
- Cecchinato G., Papa R. (2016), *Flipped Classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Novara, De Agostini.
- De Corte E. (2010), *Historical developments in the understanding of learning*, in Dumont H., Istance D., Benavides F. (a cura di), *The nature of learning*, Paris, OECD.
- Longo L. (2016), *Insegnare con la flipped classroom*, Brescia, La Scuola.
- Mc Luhan M. (2008), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore (ed. or. 1964).
- Sinclair J.M., Coulthard R.M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.

7. Una scuola “aperta a tutti”.

Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso

di Anna Granata

1. La scuola apre le porte

C'è più diversità in una classe di scuola primaria piuttosto che in qualsiasi altro gruppo costituito della società, scrive Philippe Perrenoud in un suo libro dal titolo *La pédagogie à l'école des différences* (1995). È questa la grande scoperta del giovane insegnante al suo primo giorno in cattedra: di fronte a lui non c'è una classe ma un gruppo di bambini diversi per dimensione, sviluppo fisico, carattere, genere, capacità di attenzione, esperienza familiare, origine culturale, progetti e desideri. Costruire la classe è la premessa fondamentale del suo lavoro, dove la diversità è la norma anziché l'eccezione.

Quei piccoli alunni in carne ed ossa assomigliano ben poco all'immagine di “alunno medio” che ci si può formare sui libri di Pedagogia. Come spiega Giorgio Chiosso, infatti, “non esistono né l'alunno medio né un'attività didattica media a cui affidarsi per conseguire i risultati attesi. Esistono singoli alunni che presentano caratteristiche, interessi e capacità diverse, che compiono sforzi diversi per apprendere e i cui risultati sono ragionevolmente diversi. Prendersi a cuore qualcuno significa per l'appunto capire la diversità di situazioni ed esperienze che coesistono in una classe” (Chiosso, 2014, p. 109). Un impegno non facile e mai scontato, che tuttavia rende il mestiere di insegnante tra i più appassionanti e decisivi per la vita di una società democratica.

Tesi fondamentale di questo saggio è che la diversità nella scuola non sia né una novità dei giorni nostri (attribuita, come spesso accade nel discorso comune, al più recente arrivo degli alunni stranieri), né una caratteristica da sempre connotante la scuola italiana. Piuttosto, volendo individuare un momento inaugurale della scuola come laboratorio di diversità, la data del primo gennaio 1948, con l'approvazione della Costituzione della Repubblica Italiana e il suo progetto di “scuola aperta a tutti”, segna uno spartiacque decisivo.

In queste pagine, dopo aver tratteggiato alcuni passaggi storici salienti dell'apertura alle diversità nella scuola italiana, andremo a osservare come effettivamente sia oggi gestita la diversità culturale e religiosa nella quotidianità della vita scolastica. La riflessione attinge ampiamente a esperienze di ricerca

sul campo nelle quali ho osservato pratiche quotidiane di gestione del pluralismo culturale, messe in atto in primis dagli insegnanti ma anche da educatori, genitori, allievi stessi che vivono ogni giorno la relazione con l'altro tra sfide, difficoltà e opportunità di crescita personale e collettiva¹.

1.1 L'articolo 34 della Costituzione italiana: un impegno senza pari

Non lascia margini di dubbio, la nostra Carta costituzionale: “La scuola è aperta a tutti” recita il comma 1 dell'articolo 34. Lo Stato deve organizzare le scuole in modo da ospitare tutti i bambini senza eccezione alcuna e offrendo loro opportunità di istruzione e formazione ottimali. Nel tempo, questo pronome “tutti” ha assunto sempre nuove declinazioni, mostrando come il progetto democratico sia una strada da costruire passo dopo passo, varcando sfide antiche e nuove.

La discussione tra i padri costituenti su questo tema fu una delle più accese e coinvolgenti, con la sinergia di tutta l'Assemblea attorno a un'idea di scuola come organo vitale della democrazia nascente. Per Piero Calamandrei, l'articolo 34 è indubbiamente il più importante dell'intera Costituzione: “La scuola è aperta a tutti – afferma in un suo intervento pubblico nel 1950 –. Lo Stato deve quindi costituire scuole ottime per ospitare tutti. [...] La scuola di Stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti” (Calamandrei, 1950, p. 89). Questo articolo in qualche modo rende possibile la realizzazione di un altro importante articolo, secondo cui: “Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali” (Costituzione italiana, art. 3).

È nella scuola di tutti che è possibile offrire a ogni futuro cittadino la stessa formazione, la stessa educazione e le stesse opportunità cercando di superare condizioni familiari e sociali diverse di partenza. Anche per i figli di famiglie abbienti, per i quali l'istruzione era già da tempo garantita, la scuola diventa il luogo in cui incontrare e confrontarsi con compagni che hanno storie, esperienze, appartenenze diverse dalla propria. “Auguro a tutti i ragazzi di frequentare scuole nelle quali abbiano compagni di diversa educazione ideologica religiosa e politica – afferma Aldo Capitini, qualche anno dopo –: è evidente che una scuola ideologicamente uniforme e chiusa può molto più facilmente portare all'ostilità e alla guerra, perché educa a considerare le diversità come insopportabili e da eliminare in nome dell'ideologia appresa” (Capi-

¹ In particolare mi riferisco alle seguenti esperienze di ricerca: i percorsi di crescita delle seconde generazioni (dottorato di ricerca 2006-2009); le competenze interculturali degli operatori educativi (progetto Prin 2008); il rapporto famiglia-scuola in ottica interculturale (ricerca locale Unito 2013); il pluralismo religioso nella scuola italiana (Fondazione Intercultura, *in corso*).

tini, 1967, p. 295). Incontrare gli altri nella scuola di tutti è una straordinaria opportunità per il nostro tempo, tuttavia mai scontata nella sua realizzazione.

2. Passaggi storici nel segno del pluralismo in classe

È la classe il luogo in cui bambini diversi si incontrano e condividono una parte importante e decisiva delle proprie giornate, coinvolgendo indirettamente in questa dinamica anche le proprie famiglie. Il processo di ampliamento del diritto-dovere all'istruzione, rivolto a "tutti gli italiani" tra i sei e i quattordici anni, rappresenta un passaggio storico che ha visto la sua attuazione concreta a partire dagli anni Sessanta, quando bambini di condizione sociale e origine culturale diversa cominciano effettivamente a condividere la quotidianità della scuola (Di Pol, 2016).

Negli anni, provvedimenti ministeriali e legislativi specifici, così come mutamenti demografici legati alle dinamiche migratorie interne e internazionali, hanno modificato i connotati della popolazione scolastica stessa, introducendo storie ed esperienze sempre più diversificate. Senza alcuna pretesa di esaustività, vogliamo qui richiamare alcune date particolarmente significative lungo questo percorso di democratizzazione.

1955 – Da metà degli anni Cinquanta fino a tutti gli anni Sessanta del Novecento si assiste a un imponente fenomeno di migrazioni interne da Sud a Nord e dalle campagne alle città, che interessa circa nove milioni di persone, con il passaggio dell'Italia da paese agricolo a paese industriale. Il miracolo economico diventa l'occasione per un rimescolamento senza precedenti della popolazione italiana che sui banchi di scuola diviene quotidiano e fattivo (Ginsborg, 1989). I programmi didattici per la scuola primaria del 1955 registrano questa grande novità, sottolineando l'importanza di promuovere la lingua italiana in classe, evitare l'uso dei dialetti locali, approfondire lo studio della storia e della geografia per favorire il senso di appartenenza alla nazione (Claris, 2002).

1963 – È degli anni Sessanta l'introduzione delle classi miste per maschi e femmine. Questo provvedimento segna un cambiamento epocale per la vita della classe, fino ad allora pensata quasi esclusivamente su un modello maschile. La riforma scolastica della "scuola media unificata" (1963), che non distingue più tra percorsi di istruzione e percorsi di avviamento al lavoro, segna anche l'apertura delle classi a tutte le bambine e ragazze per le quali è obbligatorio seguire lo stesso percorso di istruzione dei coetanei maschi. Una piccola grande rivoluzione che segnerà una nuova fase nella promozione della parità dei generi entro tutta la società. Un tema a oggi poco studiato dalla letteratura pedagogica e che meriterebbe invece grande attenzione.

1977 – Gli anni Settanta segnano un nuovo passaggio fondamentale nell’attuazione del principio costituzionale. La Legge 517 del 1977, in particolare, mira a tutelare i diritti degli alunni disabili che possono cominciare a frequentare le stesse scuole e le stesse classi dei compagni normodotati (Canevaro, 2007). Nella stragrande maggioranza dei Paesi europei permangono ancora oggi le classi e le scuole speciali, mentre in Italia bambini e ragazzi con forme anche gravi di disabilità fisica e mentale sono accolti nelle classi di tutti. Un mutamento straordinario nell’esperienza scolastica degli alunni disabili e dei loro compagni che si trovano a crescere gli uni a fianco agli altri.

1985 – Da metà degli anni Ottanta e per tutti gli anni Novanta, crescono i flussi migratori e l’Italia diviene a tutti gli effetti un Paese di immigrazione. La vita della classe si arricchisce di nomi, storie, esperienze di alunni stranieri per lingua, origine e cittadinanza. I programmi per la scuola elementare del 1985 registrano questa grande novità, introducendo i primissimi riferimenti all’educazione interculturale, la necessità di superare l’egocentrismo, considerare tutti i cittadini uguali di fronte alla legge e promuovere lo studio di una “storia dell’umanità” che guardi oltre i nostri confini nazionali ed europei (Claris, 2002).

1989 – Portano questa data i primi documenti ministeriali che parlano di alunni “vissuti nei campi nomadi”, la cui vita scolastica deve essere il più possibile promossa e incrementata. Pur con molte ambiguità, i documenti esprimono la necessità di adottare un’ottica interculturale nelle relazioni con bambini e famiglie Rom e Sinti, fino ad allora gestiti alla stregua di alunni “disabili” o alunni “stranieri”, anche quando con cittadinanza italiana (Sarcinelli, 2014). L’alta dispersione scolastica di questa categoria di alunni ci induce a pensare che ci sia ancora molta strada da fare per promuovere la loro accoglienza in classe.

1999 – La presenza di alunni stranieri in classe diviene negli anni Novanta un tratto ormai diffuso delle nostre scuole, specialmente nelle grandi città del Nord. Alcuni provvedimenti, tra i quali il DPR 394/99 Art. 45 (Commi 1-2), sottolineano come i minori stranieri presenti sul territorio nazionale, indipendentemente dalla condizione giuridica della propria famiglia, possano essere iscritti a scuola in qualsiasi periodo dell’anno scolastico. L’arrivo in Italia da un altro Paese, al seguito dei propri genitori, coincide per molti bambini con l’entrata in classe e la socializzazione a una nuova lingua e a una nuova cultura. La gestione di questi nuovi arrivati è diventata nel tempo sempre più organizzata e meno improvvisata.

2010 – L’anno scolastico 2009/2010 segna un nuovo passaggio importante nella conformazione delle classi d’Italia. Per la prima volta il numero di alunni stranieri nati in Italia (le cosiddette seconde generazioni) costituisce più della metà dei cosiddetti “alunni stranieri”. Il cosiddetto sorpasso delle seconde generazioni svela come la presenza di alunni di diverse origini, nati e cresciuti nel nostro Paese, costituisca ormai un tratto diffuso e stabile delle nostre scuole (Miur, 2010). Dalla logica dell’integrazione e accoglienza, si passa sempre più a una logica interculturale che ha come obiettivo la valorizzazione della diversità linguistica, culturale, religiosa di ogni alunno.

3. Una pedagogia interculturale in divenire

L’impegno a garantire l’inserimento a scuola per tutti i bambini, indipendentemente dalle condizioni economiche, dalle origini culturali e religiose dalle famiglie, così come dalle abilità e condizioni psico-fisiche dei singoli, non garantisce di per sé la costruzione di una scuola plurale, basata sull’idea di integrazione e mescolanza.

Non di rado, all’interno della scuola si creano contesti di formazione di “serie A” e di “serie B”, percorsi al ribasso per gli alunni stranieri, dinamiche di emarginazione per le categorie più deboli di alunni. Numerose ricerche in ambito interculturale, ad esempio, mettono in luce come nelle scuole delle grandi città siano diffuse dinamiche di segregazione degli alunni stranieri, tra scuole diverse di uno stesso quartiere o all’interno degli istituti stessi, con la creazione di “classi-ghetto” loro dedicate (Santerini, 2010). Altre ricerche in pedagogia speciale, d’altra parte, hanno messo in luce come nelle classi in cui è inserito un alunno disabile, specialmente nei casi di deficit intellettivi, i suoi compagni interagiscono poco in maniera spontanea con lui ed evitano, se possono, di sceglierlo come proprio compagno di gioco e di studio (Savarese, 2009).

La riflessione pedagogica deve continuare a offrire il proprio contributo perché l’impegno della scuola aperta a tutti non venga tradito e la paura dell’altro, il sogno di classi omogenee dal punto di vista sociale e culturale, la separazione dei cosiddetti “casi difficili” in classi separate, la distinzione di percorsi formativi di qualità e percorsi al ribasso, la dispersione di coloro che non riescono a stare al passo della vita scolastica, non abbiano la meglio nella realtà quotidiana delle nostre scuole.

3.1 La necessità di una via italiana per la scuola plurale

La stessa pedagogia interculturale sta cercando di elaborare concetti, approcci e metodologie sempre più adeguati alle molteplici sfide della scuola

plurale. A distanza di mezzo secolo dalle sue prime ricerche, essa ha rivisto molti dei suoi assunti e aggiornato per molti versi il proprio approccio alle diversità.

Inizialmente, infatti, essa era nata come una “pedagogia per gli stranieri” (*ausländerpädagogik* in Germania, o *pédagogie d'accueil* in Francia) nata per rispondere ai problemi di integrazione di minori e adulti immigrati. Questo approccio considerava come orizzonte di azioni i soli alunni stranieri (all'interno della scuola), visti come soggetti da soccorrere e normalizzare, perché sprovvisti della conoscenza della lingua e della cultura del Paese ospitante.

L'evoluzione della pedagogia per stranieri nella direzione di una pedagogia interculturale ha restituito alla riflessione il suo carattere propriamente pedagogico, che non considera i soggetti come problemi ma come risorse, i percorsi educativi come compensazioni ma come opportunità di crescita individuale e collettiva, gli interlocutori delle proprie proposte i soli alunni stranieri ma tutti gli alunni che vivono entro un contesto multiculturale (Granata, 2016).

Nuove sfide, tuttavia, animano il percorso di elaborazione teorica e declinazione pratica della pedagogia interculturale. Autori recenti hanno denunciato sia i rischi di esaltazione delle diversità culturali, in ottica prevalentemente folkloristica, sia i rischi di minimizzazione e svalutazione del fattore culturale, spesso in chiave ideologica (Edelmann, Ogay, 2016). Trovare un giusto equilibrio tra questi due eccessi è un compito di primaria importanza per ricercatori e operatori verso una fase più matura della riflessione pedagogica interculturale. L'impegno a elaborare una vera e propria “via italiana per la scuola interculturale” (2007), al di là di facili retoriche e ricette sbrigative, non può più essere rimandato.

3.2 Pratiche quotidiane delle diversità a scuola

Come si connota oggi la gestione concreta e quotidiana delle diversità nella scuola? Attingendo ad alcune esperienze di ricerca condotte negli ultimi dieci anni in vari ordini di scuole, emerge sicuramente un quadro composito e disomogeneo. Sono molte le scuole, specialmente nelle grandi città, che vantano pratiche ormai consolidate di gestione del pluralismo a scuola, facendo emergere un vero proprio *expertise* interculturale dei nostri operatori educativi e punte di eccellenza nella gestione delle diversità in classe (Santerini, 2010). Non di rado tuttavia, alcune iniziative di dirigenti e insegnanti sia nei piccoli centri sia nelle grandi città fanno emergere un rapporto delle scuole non risolto con la diversità dei propri alunni e delle loro famiglie, che lascia ampi margini di malinteso e perdita di autorevolezza da parte dell'istituzione scolastica.

Certamente, l'erosione delle risorse economiche e umane all'interno in particolare delle scuole pubbliche e la svalutazione del ruolo sociale dell'insegnante rendono più difficile anche la gestione di classi plurali dove le sfide aumentano piuttosto che diminuire.

In guisa di conclusione di questo saggio, vogliamo quindi richiamare alcune di queste dinamiche che anziché promuovere il rapporto con l'altro rischiano talvolta di comprometterlo.

La pedagogia cous cous. È questa ormai un'espressione nota in ambito interculturale, che vuole sottolineare un approccio folkloristico alle diversità culturali e religiose nella scuola. L'idea di fondo è vedere le persone e le famiglie come rappresentanti ufficiali dei loro Paesi d'origine, anziché considerare vissuti, esperienze, competenze di ogni singola persona.

Nel rapporto con bambini e ragazzi in crescita questo approccio appare particolarmente inadatto: Mary, originaria della Nigeria, ma nata e cresciuta a Moncalieri, ha frequentato la scuola dell'infanzia e la primaria nel suo Comune. Il suo primo giorno alla scuola secondaria di primo grado, gli insegnanti, traditi dal colore della sua pelle, le hanno fatto compilare un test di lingua italiana, superato immediatamente a pieni voti. Per porre rimedio a questa "gaffe", giunta in classe insieme ai suoi nuovi compagni, le è stato chiesto di parlare davanti a tutti del suo Paese, la Nigeria, di cui Mary aveva una conoscenza del tutto frammentaria... chiederle di parlare del suo sport preferito sarebbe stato decisamente più opportuno!

L'ottica della delega. Potremmo chiamarla in questo modo, perché l'insegnante che la mette in atto spesso pecca di eccessivi timori e tutele nei confronti dei propri alunni e delle loro famiglie. Un approccio molto diffuso specialmente quando si ha a che fare con la sfera religiosa. Gli insegnanti, sottoposti non di rado al giudizio delle famiglie sul proprio operato, decidono di "chiedere loro permesso" in occasione di momenti particolari della vita scolastica, affidando ai genitori la scelta ultima sulla formazione dei figli anche all'interno dell'ambiente scolastico.

Un comportamento che poco ha a che fare con l'idea di corresponsabilità educativa famiglia-scuola e che piuttosto svela alcuni stereotipi e pregiudizi dell'insegnante nei confronti di famiglie di religioni diverse. È il caso di un dirigente di una scuola dell'infanzia di Lecco che, avvicinandosi il periodo natalizio si chiedeva se fosse opportuno o meno organizzare la tradizionale recita natalizia in presenza di bambini e famiglie di religione non cattolica. Incerto sul proprio agire, aveva convocato le famiglie musulmane della classe per sottoporre loro la decisione. I suoi pregiudizi e i falsi timori sono stati immediatamente neutralizzati dall'adesione immediata ed entusiastica delle famiglie alla proposta di festa natalizia.

Il neo-assimilazionismo. L'espressione contiene in sé l'idea del "rendere simile" l'altro e omologarlo a un modello predeterminato. Si tratta di un approccio educativo etnocentrico, che considera superiore la propria cultura e non pone alcuna attenzione a visioni culturali minoritarie.

Un atteggiamento che può emergere in vari ambiti, tra i quali quello della diversità linguistica. Hielen, nata in Italia da genitori eritrei aveva sempre parlato sia l'italiano, in particolare a scuola, sia il tigrino, la lingua della sua famiglia. Dopo un'estate trascorsa in Eritrea, in cui a prevalere era stata la lingua tigrina, Hielen, la prima della classe a scuola a Milano, era entrata in confusione e, specialmente nei primi tempi, commetteva errori in italiano parlato e scritto. I suoi insegnanti le hanno suggerito subito di non parlare più la sua lingua madre, neanche a casa. Oggi, a trent'anni, non parla più la lingua delle sue origini. È diventata più simile ai suoi compagni, ma ha perso una parte importante di sé...

Lo scetticismo culturale. Serpeggia, specialmente nel mondo della ricerca, l'idea che valorizzare il ruolo delle culture diverse sia un'operazione pericolosa. Il cosiddetto "culturalismo" o la già citata "pedagogia *cous cous*" che vede le persone anziché le culture. A un lato opposto può nascere un atteggiamento scettico, quello di chi non vuole attribuire alcun ruolo al fattore culturale, non considera (probabilmente perché non le vive in prima persona) la diversità culturale come una sfida, normalizza la gestione di classi multiculturali considerandole "classi" come tutte le altre.

È sufficiente scambiare poche parole con qualche operatore educativo per scoprire il potente ruolo delle culture diverse nella vita della scuola. Giulia, insegnante di scuola primaria in un grande istituto comprensivo del quartiere Barriera di Milano di Torino, ha una classe decisamente multiculturale. Xiao, 8 anni, viene a scuola da sola: come spiegare ai suoi genitori che in Italia i bambini vengono accompagnati a scuola dai genitori, anche se la scuola è molto più vicina a casa di quanto lo fosse in Cina? Julian e Antonio non sanno stare fermi in classe, perché a casa la disciplina viene imposta "con le mani": che fare quando le proprie parole, anche se espresse con voce tonante, non sortiscono alcun effetto?

Conclusioni

Qualsiasi insegnante sa come gestire una classe di diversi non sia un'impresa semplice né scontata. Pagine e pagine di letteratura pedagogica sono state scritte, d'altra parte, su questo tema ancor prima che la pedagogia interculturale esprimesse il proprio particolare approccio e punto di vista. Potremmo dire che tutto il *Novecento pedagogico* (1997) - che Giorgio Chiosso come nessun altro ci ha saputo raccontare attraverso teorie, esperienze educa-

tive, dibattiti culturali - sia stato il secolo in cui rimettere al centro i soggetti che apprendono, insieme, entro uno stesso contesto formativo.

La classe di scuola in particolare rimane il luogo fondamentale dove vivere un'esperienza unica di mescolanza e condivisione che difficilmente potrà essere sperimentata in altre fasi della vita dai nostri bambini, i cui percorsi in breve tempo si differenziano e settorializzano. Non è un caso se i padri costituenti abbiano deciso di fare di questo luogo l'alimentatore fondamentale della nostra democrazia, nelle sue diverse e delicate fasi. Mettere in pratica questo progetto è l'unico modo per darle lunga vita.

Riferimenti bibliografici

- Calamandrei P. (1950), *Difendiamo la scuola democratica*, in Calamandrei P. (2008), *Per la scuola*, Palermo, Sellerio.
- Canevaro A. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Capitini A. (1967), *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2014), *Impegno scolastico e lavoro ben fatto*, in Mariani A.M., *Impegnarsi. Adulti e giovani: nessuno escluso*, Parma, Junior, pp. 107-115.
- Chiosso G. (2012), *Novecento pedagogico*, Brescia, La scuola; ediz. orig. 1997.
- Clariss S. (2002), *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, Brescia, La scuola.
- Di Pol R.D. (2016), *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori Education.
- Edelmann D., Ogay T. (2016), *'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training*, «European Journal of Teacher Education», 39, pp. 1-13.
- Ginsborg P. (1989), *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi.
- Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana – anno scolastico 2009-2010*, Roma.
- Perrenoud P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- Santerini M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sarcinelli A.S. (2014), *Les "Tsiganes", des élèves "irréguliers"? La fabrique et la prise en charge de "l'élève nomade" en Italie*, «Revue d'histoire de l'enfance 'irrégulière'», 16, pp. 53-70.
- Savarese G. (2009), *Io e il mio amico disabile*, Milano, FrancoAngeli.

8. L'insegnamento della religione cattolica tra due Concordati (1929-1984)

di *Redi Sante Di Pol*

A oltre 150 anni dalla nascita dello Stato unitario italiano l'insegnamento della religione cattolica ha ancora senso nella scuola nazionale?

Nel corso di questi ultimi decenni sono state molte e ricorrenti le diverse tesi a favore o contro: nella maggioranza dei casi motivate da presupposti di carattere politico-ideologico, molto meno dal punto di vista pedagogico o meglio secondo i reali bisogni naturali dell'educando, quindi dei suoi diritti di crescita e di formazione della personalità.

Fra il XVIII e il XIX secolo, l'insegnamento religioso è stato in larga parte utilizzato dai governi del tempo per raggiungere finalità di tipo esclusivamente politico: la formazione del buon cristiano, sottomesso alla volontà divina, era funzionale alla formazione del suddito docile e ubbidiente di fronte alle autorità costituite e alle "giuste" leggi del monarca, "per Grazia di Dio" capo dello Stato.

La Chiesa rivendicava il suo ruolo di "unica e vera" educatrice e quindi il proprio diritto a svolgere un ruolo primario sia nell'insegnamento, sia nell'indirizzo e nel controllo dell'ortodossia dei contenuti dell'istruzione e non solo di quella religiosa. Gli Stati pre-unitari italiani, in particolare lo Stato sabauda, forte del tradizionale indirizzo giurisdizionalista, cercarono di mantenere tutto l'insegnamento sotto la loro giurisdizione, delegando alla Chiesa ampia parte delle loro funzioni e prerogative, ma senza mai abdicare al primato dello Stato anche in ambito scolastico-educativo.

Con l'affermarsi del sistema liberal-costituzionale e parlamentare, si affermò progressivamente, e talvolta in modo radicale, la separazione tra Stato e Chiesa, con sensibili ricadute sulla politica e sui sistemi scolastici. La Legge Boncompagni (1848) e quella Casati (1859), per tenere fede all'articolo primo dello Statuto Albertino che proclamava quella cattolica "sola Religione dello Stato", posero quello religioso come il primo e più importante degli insegnamenti, soprattutto a livello d'istruzione popolare. Nello stesso tempo, però, tolsero alla Chiesa ogni possibilità d'intervento nella definizione dei programmi e nella formazione e reclutamento di tutti gli insegnanti, compresi quelli di religione.

Dagli anni '70, quando il conflitto tra Stato e Chiesa raggiunse il punto più alto, si accentuò il processo di laicizzazione del corpo insegnante e la politica scolastica dei governi, sia quelli della Destra, sia quelli della Sinistra storica, diede avvio a un drastico ridimensionamento dell'istruzione religiosa che portò fino alla soppressione nelle scuole secondarie, comprese le scuole normali che formavano i futuri maestri, ai quali la legge affidava il compito di impartire l'insegnamento della religione. La soppressione dell'insegnamento della religione nelle scuole secondarie non sollevò particolari polemiche perché riguardava allora solo una piccola minoranza degli adolescenti e dei giovani italiani e i genitori cattolici potevano mandare i loro figli nelle scuole e nei collegi cattolici o nei seminari. Diverso era il discorso per la scuola elementare, obbligatoria per tutti i ragazzi italiani. Se la Chiesa e il mondo cattolico chiedevano il mantenimento dell'obbligo dell'insegnamento religioso, la classe politica liberale, pur ritenendo l'istruzione religiosa competenza dei genitori e della Chiesa e non della scuola pubblica, trovò una soluzione di compromesso rendendo facoltativo nella scuola elementare tale insegnamento su richiesta dei genitori. Esisteva il concreto timore che molti genitori, in particolare delle campagne, non avrebbero mandato i loro figli in una scuola dove era stata bandita la religione, aumentando così il fenomeno dell'analfabetismo.

Un miglioramento della situazione dell'insegnamento religioso si ebbe solo dal secondo decennio del XX secolo, grazie alla politica giolittiana di avvicinamento ai cattolici che culminò nel Patto Gentiloni del 1913 (Di Pol, 2012, pp. 7-70).

Con la riforma Gentile che sancì la reintroduzione della religione, almeno nella scuola elementare, si assistette a una singolare coincidenza tra motivazioni pedagogico-culturali e motivazioni politiche. Mentre il filosofo neoidealista riteneva indispensabile fondare l'educazione dei bambini e dei ragazzi sulla religione della tradizione nazionale, nel caso italiano il cattolicesimo, Mussolini sostenne questa soluzione per rafforzare il consenso nel mondo cattolico e per ottenere una legittimazione politica da parte della Chiesa.

Oltre a rendere di nuovo obbligatorio, dopo oltre cinquanta anni, l'insegnamento religioso nella scuola elementare, la riforma del 1923 pose fine all'ostracismo deciso dalla Legge Boncompagni nei confronti delle autorità ecclesiastiche. I maestri che accettavano di impartire l'insegnamento religioso, o chi lo impartiva in loro sostituzione, dovevano essere autorizzati dal vescovo.

1. L'insegnamento della religione dopo il Concordato del 1929

La firma nel 1929 dei Trattati del Laterano tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica non si limitò a chiudere l'annosa "questione romana" sul piano politico ed economico, ma attraverso alcuni articoli del Concordato furono appor-

tate alcune significative modifiche all'interno del sistema scolastico italiano. Innanzitutto furono riconfermate le riforme già attuate da Gentile nel 1923 e che stavano particolarmente a cuore ai cattolici e alla stessa Chiesa italiana: la reintroduzione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare, l'istituto del riconoscimento legale e della parificazione delle scuole private e l'introduzione dell'esame di Stato.

La novità maggiore apportata dal Concordato fu l'estensione dell'insegnamento della religione cattolica anche alle scuole secondarie, cui Gentile si era opposto con motivazioni di ordine filosofico-pedagogico. Mentre il filosofo idealista si era limitato a porre la religione cattolica come "fondamento e coronamento" dell'istruzione solo in quella elementare, destinata ai più piccoli e considerata sufficiente per i ceti popolari, il Concordato la estese a tutto il sistema della pubblica istruzione, eccetto le Università. La responsabilità della nomina dei docenti e dell'autorizzazione all'insegnamento, come la definizione dei programmi e la scelta dei libri di testo fu in pratica affidata all'autorità ecclesiastica.

L'articolo 36 del Concordato recitava: "L'Italia considera fondamento e coronamento della istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo i programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato.

Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti o religiosi, approvati dall'Autorità e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato d'idoneità da rilasciarsi dall'Ordinario Diocesano.

La revoca del certificato da parte dell'Ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità d'insegnare.

Per detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che libri di testo approvati dall'Autorità Ecclesiastica".

Il nuovo ministro dell'Educazione nazionale, l'ex-massone Balbino Giuliano, presentando alla Camera nel novembre 1929 il disegno di legge per l'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie, difese la proposta contro le critiche e i timori di coloro che vi intravedevano una minaccia alla laicità della scuola e all'indipendenza della cultura. Timori che erano stati espressi nel corso del VII Congresso nazionale di filosofia, organizzato e presieduto da Gentile e tenutosi a Roma nel maggio dello stesso anno.

Introducendo i lavori del congresso alla presenza del Capo del governo, Gentile sostenne che, anche di fronte ai nuovi rapporti stabilitisi con la Chiesa cattolica, lo Stato "nella sua etica autonomia" non avrebbe abdicato "alla propria funzione educatrice e preparatrice del suo avvenire; che la scuola sarà salva e sicura da indebite ingerenze, e che i grandi simboli storici del martirio

sofferto per l'amore del vero, sottratti alla mischia profanatrice e speculatrice dei piccoli partiti, saranno sempre difesi e trasmessi alle venture generazioni, doveroso ricordo e ammaestramento non vano" (*Atti VII Congresso*, p. 316). Quest'ultima sottolineatura costituiva una risposta implicita alle proposte di parte cattolica di escludere dalla scuola lo studio di autori come Giordano Bruno e Galileo e altri messi all'Indice dalla Chiesa.

Ad affrontare più direttamente ed estesamente il problema del rapporto tra insegnamento religioso e quello filosofico all'interno della scuola media intervenne l'idealista Augusto Guzzo il quale, facendo riferimento alle dichiarazioni di Mussolini, ritenne che l'introduzione dello studio della religione cattolica non avrebbe modificato l'insegnamento delle altre materie, in particolare della filosofia. La distinzione, se non la presunta contrapposizione tra religione e filosofia, secondo Guzzo, non avrebbe creato problemi negli studenti perché "insegnamenti diversi potranno anche d'ora innanzi coesistere, senza timore che questa coesistenza dia luogo a contraddizioni o anche solo discordanze che per essere fortemente avvertite dai giovani, turbino la loro coscienza. Del resto, è alquanto strano che s'interroggi, con sgomento o curiosità, l'avvenire per sapere come faranno a andar d'accordo religione e filosofia". A questo proposito Guzzo ricordava che in molte scuole medie erano stati attivati corsi facoltativi di religione e non si erano creati negli studenti quegli "inconvenienti" che alcuni paventavano (*Atti VII Congresso*, pp. 72-73).

A confutare la tesi "conciliatorista" di Guzzo intervenne il Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Padre Agostino Gemelli, il quale contestò la richiesta avanzata dagli idealisti della "più ampia libertà" all'insegnamento filosofico perché il "compito di formare il giovane all'abito della ricerca scientifica è uno dei compiti della scuola universitaria, ma non già della scuola media, nella quale il giovane, per la sua inesperienza ed impreparazione, ha bisogno di essere preparato e formato e guidato dal suo maestro" (*Atti VII Congresso*, pp. 72-73).

La scuola italiana, in base all'articolo 1 dello Statuto che dichiarava quella cattolica unica Religione di Stato, e all'articolo 36 del Concordato che la riconosceva come "fondamento e coronamento di tutta la pubblica istruzione", doveva secondo Padre Gemelli insegnare ai giovani "secondo la tradizione cattolica; su questo punto non possiamo che essere intransigenti, in modo assoluto. Noi, quindi, come cattolici, non possiamo ammettere che una sola forma di educazione: la cattolica..." (*Atti VII Congresso*, p. 375).

Sul modo di affrontare, anche nella scuola media, l'insegnamento religioso, Gemelli contestava quanto affermato da Mussolini nel suo intervento alla Camera del 13 maggio, dove aveva sostenuto che l'insegnamento religioso, per garantire la libertà degli studenti e degli altri docenti, doveva essere solo di carattere storico e morale e non dogmatico. Se il Concordato prevedeva che l'insegnamento della religione doveva essere impartito secondo la "tradizione cattolica", Gemelli sosteneva che doveva "essere in primo luogo dogmatico.

Se l'insegnamento dovesse essere solo storico e morale, la introduzione dell'insegnamento religioso sarebbe una grande burla; infatti per essere l'insegnamento della religione cattolico, ossia impartito [...] secondo la tradizione cattolica, l'insegnamento della religione deve essere dogmatico". E di conseguenza l'unica autorità cui competesse "il diritto di dichiarare come deve essere l'insegnamento religioso per essere cattolico" era la Chiesa e non lo Stato (*Atti VII Congresso*, p. 374).

La Legge approvata dal Parlamento (Legge 5 giugno 1930, n. 824, *Insegnamento religioso negli istituti medi di istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica e artistica*) prevedeva che l'insegnamento della religione fosse impartito in tutti gli istituti medi per un'ora settimanale in ogni classe, con l'eccezione dell'Istituto magistrale nelle cui prime due classi del corso superiore erano previste due ore settimanali d'insegnamento.

Il giudizio sul profitto dello studente non era valutato come per le altre materie, ma l'insegnante si limitava a formulare un giudizio "da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne trae".

L'insegnamento era affidato per incarico dal capo dell'istituto a sacerdoti o religiosi e solo in via subordinata a laici, riconosciuti idonei dal vescovo, il quale in ogni momento poteva chiedere la revoca dell'incarico. Infine agli insegnanti di religione erano riconosciuti gli stessi diritti e doveri degli altri docenti e facevano parte a pieno titolo del collegio docente.

Nello stesso anno furono pubblicati anche i relativi programmi (R.D. 10 luglio 1930, n. 1.015, *Approvazione dei programmi per l'insegnamento della religione nelle scuole medie*), concordati tra ministero e Chiesa cattolica: i programmi si limitavano a indicare i contenuti generali dell'intero corso, mettendo in risalto lo stretto rapporto culturale della religione cattolica con le manifestazioni letterarie e artistiche della civiltà italiana e lasciavano all'insegnante il compito di ripartirli e distribuirli gradatamente per le successive classi.

Da parte della Chiesa l'introduzione dell'insegnamento della religione aveva certamente come scopo primario quello di attuare una corretta formazione religiosa dei giovani, ma anche quello di far venire meno all'interno delle scuole medie italiane quel clima culturale laicista improntato allo scetticismo e alla diffidenza nei confronti della cultura cattolica, che aveva fino allora contrassegnato l'ambiente culturale e ideologico delle scuole medie statali.

La Sacra Congregazione del Concilio, in una circolare indirizzata il 21 giugno 1930 ai vescovi italiani (Sacra Congregazione, 1930), raccomandava che gli insegnanti di religione evitassero ogni forma polemica e si limitassero a esporre con precisione e appropriatezza le verità dogmatiche e morali, cercando di coinvolgere e interessare gli studenti alla loro materia e soprattutto di instaurare rapporti corretti e collaborativi con i capi d'istituto e con i colleghi delle altre materie.

L'opera di "bonifica fascista" della scuola italiana iniziata nel 1935 con la nomina a ministro dell'Educazione nazionale, del gerarca Cesare De Vecchi, fu continuata a partire dall'anno successivo dal nuovo ministro, Giuseppe Bottai. Convinto della necessità di creare una vera e propria scuola fascista, funzionale all'evoluzione totalitaria del regime, nel 1939 fece approvare dal Gran consiglio del fascismo un documento programmatico di globale e radicale riforma del sistema formativo italiano, la *Carta della Scuola*.

In quest'ultima non fu fatto alcun accenno diretto alla collocazione, al ruolo e alle finalità dell'insegnamento religioso, lasciando indirettamente capire che non si intendeva stravolgere, almeno ufficialmente, i principi stabiliti dal Concordato e quanto previsto dai programmi d'insegnamento della religione attuati da Gentile nel 1923 per la scuola elementare¹ e da Giuliano nel 1930 per le scuole medie.

Nella VII Dichiarazione della *Carta della Scuola*, Bottai si limitò ad affermare che "Scuola e famiglia, naturalmente solidali, collaborano, in intimo e continuo rapporto, ai fini dell'educazione e dell'orientamento degli alunni. Genitori e parenti partecipano alla vita della scuola e vi apprendono quella comunione di intenti e di metodi, che sorregge le forze dell'infanzia e dell'adolescenza sulle vie della religione dei padri e dei destini d'Italia..." (Bottai, 1939a, pp. 77-78).

La generica indicazione "la religione dei padri" fu ripresa da Bottai in un discorso radiofonico il 9 aprile 1939, in cui affermò che la "formula, se si riatocca all'articolo 36 del Concordato, in quanto religione dei padri è espressione in tutto coincidente con la tradizione cattolica [...] è di quella più ampia, perché non si riferisce solamente all'insegnamento religioso, ma altresì postula una formazione sui principii della dottrina cattolica" (Bottai, 1939b, pp. 56-57).

2. Dal dopoguerra alla revisione del Concordato (1945-1984)

Subito dopo lo sbarco in Sicilia, il Governo Militare Alleato aveva fatto stampare e distribuire un programma provvisorio per le scuole elementari "tendente – così recitava l'*Avvertenza* – ad orientare l'insegnamento verso un senso più moderno della cultura, più vicino ai movimenti mondiali democratici". Voleva quindi essere un primo tentativo di superare le angustie dell'idealismo gentiliano e del nazionalismo del passato regime e quindi

¹ I nuovi programmi d'insegnamento per la scuola elementare emanati nel 1934 diedero a tutto l'insegnamento elementare una forte intonazione di carattere ideologico-politico e nazionalistico per mettere la scuola popolare in maggiore sintonia con i principi e le aspettative del regime. Nonostante questo superamento, se non sconfessione dell'ispirazione idealista dei programmi voluti da Gentile ed elaborati da Giuseppe Lombardo Radice, i programmi per l'insegnamento della religione rimasero inalterati. Cfr. D.M. 28 settembre 1934, *Programmi di studio, norme e prescrizioni ministeriali per le scuole elementari*.

l'introduzione anche in Italia degli indirizzi pedagogici dell'attivismo anglosassone.

La laicità del documento, però, si spingeva fino all'ostracismo della religione, accomunata addirittura con l'insegnamento della Cultura militare. "... nelle proposte sono state omesse le norme per una istruzione sia militare che religiosa. La Religione non dovrebbe costituire oggetto di votazioni o di esami, e dovrebbe esserne lasciata la cura solo a quegli insegnanti che fossero e si dichiarassero moralmente disposti ad assumerla". Di fronte alle proteste dell'episcopato siciliano i programmi furono ben presto ritirati e annullati (Fornaca, 1972, pp. 66-69).

Per la messa a punto dei programmi definitivi il ministro della Pubblica istruzione, Guido De Ruggiero, nominò il 28 luglio 1944 un'apposita commissione composta in prevalenza da funzionari e ispettori del ministero, oltre che dall'allievo di John Dewey, Carleton Washburne. I nuovi programmi (D.M. 9 febbraio 1945 e D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 549, *Programmi di studio per le Scuole elementari*), che rimasero in vigore per una decina d'anni, risentirono dell'influenza pragmatista e laica di Washburne: pur inserendo la religione tra le materie obbligatorie, non ci fu più alcun richiamo, come era nei programmi del 1923, alla dottrina cattolica come "fondamento e coronamento dell'istruzione elementare". Rimaneva invece l'obbligo della preghiera quotidiana.

Nella premessa fu sottolineato che anche l'insegnamento della religione avrebbe dovuto "contribuire alla rinascita della vita nazionale. Per quanto riguardava la scuola materna, i programmi ribadirono che la scuola non poteva "sostituirsi alla famiglia e alla madre, ma deve integrare l'opera e avvicinare il bambino a un mondo più ricco di esperienze".

I successivi nuovi programmi per la scuola elementare, approvati nel 1955 dal ministro democristiano Giuseppe Ermini (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola elementare*), mentre per la parte didattica e contenutistica si limitarono a dare solo delle indicazioni metodologiche, prescrissero le strategie formative dell'attività scolastica finalizzate alla "formazione basilare della intelligenza e del carattere" di tutti i cittadini, indispensabile "per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato". Per raggiungere questi obiettivi e in ossequio alla norma concordataria, costituzionalmente riconosciuta dallo Stato italiano, la scuola elementare ritornava ad avere "come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica".

Negli *Orientamenti* per la scuola materna, emanati nel 1958 (D.P.R. 11 giugno 1958, n. 584, *Programmi didattici per le scuole materne*) dal Ministro della Pubblica istruzione, Aldo Moro, anche se non era citata la formula concordataria del "fondamento e coronamento", la centralità dell'insegnamento della religione cattolica fu ripresa, ma con una formula meno impegnativa.

“L’ispirazione religiosa deve illuminare ed elevare tutta la vita della scuola materna nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica”.

Nelle *Indicazioni didattiche* il termine “istruzione religiosa” fu sostituito con “educazione religiosa”, indicando così non un insegnamento isolato, autonomo, ma una parte importante del processo formativo della personalità del bambino attraverso la partecipazione alla vita religiosa comunitaria e ufficiale.

La centralità dell’insegnamento della religione cattolica per l’“armonico e completo sviluppo dell’alunno” fu ribadita anche nei programmi per la scuola media (D.M. 24 aprile 1963, *Orari, programmi d’insegnamento, prove d’esame per la scuola media statale*) entrati in vigore con l’anno scolastico 1963/64. L’insegnante di religione, “secondo lo spirito unitario della scuola”, era invitato a inserirsi in maniera organica nella formazione culturale dell’alunno, ma anche a promuovere la sua consapevolezza di “essere cristiano”.

I programmi e gli orientamenti per le scuole infantili avevano sempre mantenuto un carattere di semplice indirizzo, tenendo presente la realtà del sistema scolastico infantile, caratterizzato dalla presenza fino al 1968 di sole scuole autonome non statali, dipendenti da enti pubblici o da enti morali e religiosi (opere pie, congregazioni religiose, parrocchie, ecc.). L’ispirazione culturale-educativa e la presenza di personale religioso nelle scuole dell’infanzia fino alla fine degli anni ’60 furono largamente maggioritarie. Con l’istituzione nel 1968 della scuola materna statale, la centralità della religione cattolica nelle scuole statali e comunali fu via via messa in discussione già dagli *Orientamenti* emanati l’anno successivo (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*).

Negli *Indirizzi generali* dei nuovi *Orientamenti*, per altro obbligatori solo per le scuole statali, le insegnanti erano invitate a tener presente che nelle loro sezioni potevano essere iscritti “bambini che provengono da famiglie con diverse concezioni religiose, o con un orientamento non religioso, e della necessità del rispetto pieno di tali concezioni od orientamenti diversi, evitando che quei bambini possano sentirsi in qualche modo esclusi dalla comunità infantile”.

L’insegnamento religioso perdeva così la sua valenza strettamente confessionale, catechistica per assumere la funzione di educazione verso un sentimento religioso “ecumenico”, improntato al rispetto “delle varie forme religiose”.

I cambiamenti del Concilio Vaticano maturati all’interno del mondo cattolico si facevano sentire anche nella proposta di superare vecchie forme di religiosità. Le insegnanti erano pertanto invitate a impostare l’educazione religiosa con “serenità” e “misura” per “favorire il superamento di atteggiamenti religiosi ispirati più a timore che ad amore, ingeneranti insicurezza, ansietà, immotivati sensi di colpa, sentimenti di discriminazione e forme di pregiudizio, di intolleranza e di fanatismo”.

3. La revisione del Concordato (1984)

Nel 1984 con la revisione del Concordato, attuata dal governo presieduto dal socialista Bettino Craxi, l'insegnamento della religione cattolica ha subito una significativa risistemazione all'interno delle scuole statali italiane di ogni ordine e grado.

Dal febbraio 1975 erano iniziate le trattative tra una delegazione del governo italiano e una della Santa Sede. Le problematiche messe sul tappeto erano molteplici e fra quelle più di carattere etico-civile, ma anche economico, figuravano in posizione preminente quelle riguardanti la scuola, in particolare il riconoscimento delle scuole cattoliche e l'insegnamento della religione nelle scuole statali. In pratica la commissione bilaterale si trovò a dover scegliere e mediare tra diverse opzioni che si andavano profilando a livello di dibattito culturale all'interno della scuola e dello stesso mondo cattolico. La proposta radicale di escludere l'educazione religiosa dalla scuola per confinarla nella famiglia e in Chiesa e quella di renderla facoltativa o in alternativa ad un insegnamento religioso aconfessionale, come sostenuto autorevolmente dal gesuita Bartolomeo Sorge (Sorge, 1984), furono giudicate negativamente dai vertici della Chiesa italiana, arrivando così a una soluzione di compromesso dopo una lunga mediazione durata alcuni anni.

“Da un semplice confronto delle diverse ‘bozze’ di accordo – secondo Giuseppe Dalla Torre – elaborate dalle due delegazioni – italiana e della Santa Sede – nel corso di quegli anni, è agevole dedurre che i veri punti nodali dell'intero provvedimento di revisione furono quelli relativi alla disciplina degli enti e del patrimonio ecclesiastico, del matrimonio e dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche” (Dalla Torre, 1996, p. 239).

Il nuovo Concordato firmato il 18 febbraio 1984² lasciò cadere il principio della religione cattolica come religione di Stato affermando nell'art.1 che: “La Repubblica italiana e la Santa Sede riaffermano che lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani, impegnandosi al pieno rispetto di tale principio nei loro rapporti ed alla reciproca collaborazione per la promozione dell'uomo e il bene del Paese”.

Nell'articolo 9 furono affrontati i problemi scolastico-educativi. Nella prima parte fu ribadito quanto già sancito dall'articolo 33 della Costituzione in merito alla libertà di “enti e privati” e quindi anche della Chiesa di istituire proprie scuole e il riconoscimento agli studenti delle scuole che ottengono la parità “un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole dello Stato e degli altri enti territoriali, anche per quanto concerne l'esame di Stato”.

² Il nuovo testo del Concordato fu ratificato l'anno successivo dal Parlamento italiano. Legge 16 dicembre 1985, n. 121, *Ratifica ed esecuzione dell'Accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede.*

Il problema dell'insegnamento della religione fu affrontato nella seconda parte e risolto con una soluzione di compromesso tra la normativa passata e le nuove esigenze di una più consapevole adesione a una scelta valoriale e di fede. "La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della libertà educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto di iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione".

Senza arrivare alla facoltatività dell'insegnamento, fu superata la formula della richiesta di esonero, sostituendola con quella della dichiarazione da parte dei genitori o dello studente se avvalersi o meno dell'insegnamento religioso. La partecipazione all'insegnamento religioso quindi non poteva più essere considerata una forma di passiva accettazione di una prassi tradizionale che in caso contrario avrebbe richiesto un esplicito rifiuto, ma diventava il riconoscimento responsabile dell'importanza formativa della religione.

Il problema della scelta degli insegnanti di religione fu invece affrontato dal Protocollo Addizionale al Concordato nell'articolo 5, che in pratica non mutava di molto la situazione passata. "L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole [...] è impartito – in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni – da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati, d'intesa con essa, dall'autorità scolastica. Nelle scuole materne ed elementari detto insegnamento può essere impartito dall'insegnante di classe, riconosciuto idoneo dall'autorità ecclesiastica, che sia disposto a svolgerlo".

L'articolo 5 indicò infine i punti che dovevano ancora essere definiti per l'attivazione del nuovo sistema di istruzione religiosa in una successiva intesa tra il ministero della Pubblica istruzione e l'episcopato italiano. "Con successiva intesa tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana verranno determinati: 1) i programmi dell'insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini e gradi delle scuole pubbliche; 2) le modalità di organizzazione di tale insegnamento, anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni; 3) i criteri per la scelta dei libri di testo; 4) i profili della qualificazione professionale degli insegnanti".

Nonostante le critiche di conservazione dello *status quo* o addirittura di espansione dell'influenza della Chiesa all'interno della scuola statale, il nuovo testo del Concordato ha introdotto alcune rilevanti novità: "un insegnamento oggettivamente obbligatorio, nel senso che viene comunque attivato, a prescindere dall'utenza, cioè dalle concrete scelte degli studenti e dei loro genitori".

ri; un insegnamento di carattere ‘confessionale’, nel senso che presenta oggettivamente, e con metodologia appropriata alle ‘finalità della scuola’, ciò che la Chiesa cattolica crede e professa; un insegnamento impartito da docenti nominati dall’ autorità scolastica, d’ intesa con l’ autorità ecclesiastica e sul presupposto del riconoscimento dell’ idoneità da parte della stessa autorità ecclesiastica; un insegnamento soggettivamente non obbligatorio, in ragione del dovuto rispetto della libertà di coscienza degli alunni e delle responsabilità educative dei genitori” (Dalla Torre, 1996, p. 241).

L’ Intesa fu firmata il 14 dicembre 1985 tra il ministro della Pubblica istruzione, la democristiana Franca Falcucci e il presidente della CEI, il cardinale Ugo Poletti (D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751, *Esecuzione dell’ intesa tra l’ autorità scolastica italiana e la CEI per l’ insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*). L’ intesa verteva sui programmi d’ insegnamento della religione cattolica³, la scelta dei libri di testo e la qualificazione professionale degli insegnanti. Questi ultimi dovevano essere in possesso di “idoneità riconosciuta dall’ Ordinario diocesano”, mentre nelle scuole materne ed elementari l’ insegnamento della religione cattolica poteva essere affidato agli insegnanti di classe “riconosciuti idonei e disposti a svolgerlo”. Agli insegnanti di religione furono riconosciuti “gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti”.

Infine furono stabilite le “modalità di organizzazione in dipendenza della scelta di avvalersi o non avvalersi dell’ insegnamento della religione cattolica” e quindi anche di regolare la scelta e l’ organizzazione delle attività alternative per gli studenti “non avvalentisi”. Problema quest’ ultimo che ebbe numerosi strascichi polemici e che finì con la decisione di lasciare liberi gli studenti “non avvalentisi” dell’ insegnamento religioso di frequentare o meno le attività alternative.

Su sollecitazione del governo italiano il 13 giugno 1990 fu sottoscritta una nuova Intesa tra Stato e CEI (D.P.R. 23 giugno 1990, n. 202, *Regolamento recante esecuzione dell’ intesa tra l’ autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale Italiana per l’ insegnamento della Religione cattolica nelle scuole pubbliche, che modifica l’ Intesa del 14 dicembre 1985, resa esecutiva in Italia con D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751*), anche per adeguare la normativa sull’ insegnamento religioso alla sentenza della Corte Costituzionale del 12 aprile 1989 che rilevava come, alla luce del dettato costituzionale, il principio di laicità non implicava l’ indifferenza dello Stato nei confronti della religione, “ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione in regime di pluralismo confessionale e culturale” (Ciotola, 2012).

³ I nuovi programmi per l’ insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini scolastici, concordati tra CEI e ministero della Pubblica istruzione, uscirono in date successive tra il 1986 e il 1987, firmati congiuntamente dal ministro Franca Falcucci e dal presidente della CEI, cardinale Ugo Poletti.

4. Gli ultimi sviluppi dell'insegnamento religioso

L'approvazione della Riforma Moratti e la messa a punto dei successivi *Indirizzi nazionali per i Piani di studio personalizzati*, basati sulla definizione degli *Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA)*, hanno comportato una riformulazione dei programmi precedenti, anche se i contenuti sono stati mantenuti. In conformità a quanto stabilito dal nuovo Concordato nel 1984 e dalla successiva Intesa del 1985, la definizione degli OSA ha comportato tra il 2003 e il 2005 una serie di successive Intese per ognuno dei diversi ordini di scuola stipulate tra il ministro Letizia Moratti e il presidente della CEI, cardinale Camillo Ruini.

Le nuove Intese per la definizione degli OSA sono state il risultato finale di un'elaborazione alquanto "laboriosa", anche alla luce di una sperimentazione promossa a partire dal 1998 dalla stessa CEI. Comunque gli obiettivi specifici che si collegavano ai programmi del 1986 e del 1987, si erano resi necessari per mettere l'insegnamento della religione cattolica in sintonia con la riforma scolastica del 2003 e soprattutto perché fosse "a tutti gli effetti" inserito nella scuola riformata "dove la convergenza fra le discipline, per un'attività interdisciplinare, è uno degli aspetti qualificanti". La nuova Intesa sottolineò il comune interesse della Chiesa italiana e del ministero dell'Istruzione a favorire la "Convivenza civile" e lo "sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale" di tutti gli alunni, attraverso l'insegnamento religioso "ancora più inserito nella scuola e più efficace nella sua proposta educativa" per aiutare gli alunni "a costruirsi una vita ben riuscita, dentro una prospettiva ricca di senso".

A seguito dell'approvazione nel 2009 di un nuovo regolamento per la scuola dell'infanzia e per le scuole del primo ciclo d'istruzione (D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*) e sulla base dell'Intesa stipulata il 1 agosto dello stesso anno tra il ministro dell'Istruzione, Maria Stella Gelmini e il presidente della CEI, cardinale Angelo Bagnasco (*Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo*. 1 agosto 2009), sono stati approvati i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento* della religione cattolica, limitatamente per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria e quella secondaria di primo grado (D.P.R. 11 febbraio 2010, *Approvazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*) e che sono stati attivati a partire dall'anno scolastico 2010/2011.

In seguito alla riforma dell'istruzione secondaria superiore attuata dall'anno scolastico 2010/11, sono state emanate indicazioni a carattere sperimentale per l'insegnamento della religione cattolica, nei licei e negli istituti tecnici e professionali, in attesa di una versione definitiva da emanarsi previa intesa tra "le competenti autorità scolastica ed ecclesiastica" (C.M. 3 agosto 2010, n. 70, *Indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie superiori*).

Secondo le indicazioni provvisorie l'insegnamento della religione cattolica, oltre ad "arricchire la formazione globale della persona con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza", offre strumenti culturali per meglio conoscere "il contesto storico, culturale e umano della società italiana ed europea", ma soprattutto nel presente "contesto multiculturale della società italiana la conoscenza della tradizione religiosa cristiano-cattolica costituisce fattore rilevante per partecipare a un dialogo fra tradizioni culturali e religiose diverse".

La scelta del Concordato del 1929, poi ratificata dalla Carta costituzionale del 1948, di mantenere nella scuola l'obbligo dell'insegnamento religioso, con la possibilità della richiesta individuale dell'esonero, fu vista più che altro come l'adempimento di un patto stipulato tra Stato e Chiesa, più che come una vera e propria scelta di ordine pedagogico-formativo.

Con le nuove norme concordatarie del 1984 l'insegnamento della religione dovrebbe essere basato su una scelta responsabile da parte dei genitori e/o degli studenti per la sua valenza formativa dal punto di vista morale, ma anche culturale.

Tenendo ben separate quelle che sono le finalità di ordine pastorale e catechetico, non di competenza della scuola statale, ma della Chiesa e delle sue istituzioni educative, l'insegnamento della religione cattolica può avere anche per chi non è praticante o non credente una funzione culturale importante in un momento di crisi dell'identità della nazione italiana, per capire l'origine storica della nostra civiltà e in particolare di quella europea.

Il confronto con altre culture, con altre civiltà e le strategie d'integrazione socio-culturale può avere esiti positivi solo se nella nostra società sarà presente una piena consapevolezza della propria identità storica che in Italia e in Europa non può prescindere dai fondamenti e dalla tradizione cristiana.

Riferimenti bibliografici

- Atti del VII Congresso nazionale di filosofia. Roma - 26-29 maggio 1929 - VII*, Milano-Roma, Casa Editrice d'Arte Bestetti & Tumminelli, s.d.
Bottai G. (1939a), *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori.
Bottai G. (1939b), *Aspetti morali e religiosi della Carta della Scuola*, «Scuola e Clero», XII, pp. 4-5.
Butturini E. (1987), *La religione a scuola: dall'Unità ad oggi*, Brescia, Queriniana.

- Catarsi E. (a cura di) (1989), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Milano, FrancoAngeli.
- Ciotola C. (2012), *L'insegnamento della religione cattolica dal fascismo ad oggi*, «Rivista di Studi Politici», XXIV, 1, pp. 71-107.
- Dalla Torre G. (1996), *IRC Concordatario. Il punto sulla situazione italiana*, in Malizia G., Trenti Z. (a cura di), *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della Religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, Torino, SEI, p. 239.
- Di Pol R.S. (2012), *Sistema scolastico italiano e insegnamento della religione cattolica dal Risorgimento ai primi decenni del Novecento*, «Rivista di Studi Politici», XXIV, 1, pp. 7-70.
- Di Pol R.S. (2016), *La scuola per tutti gli Italiani*, Milano, Mondadori.
- Fornaca R. (1972), *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, pp. 66-69.
- Fornaca R. (2000), *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Roma, Carocci, pp. 90-91.
- Gianni A. (1997), *L'insegnamento della religione nel diritto ecclesiastico italiano*, Padova, CEDAM.
- Pagano N. (1990), *Religione e libertà nella scuola. L'insegnamento della religione cattolica dallo Statuto albertino ai nostri giorni*, Torino, Claudiana.
- Sacra Congregazione del Concilio, Circolare 21 giugno 1930, n. 4.59/30, *Contenente istruzioni e norme per l'insegnamento della religione negli Istituti medi di istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica in Italia*.
- Semeraro A. (1994), *L'educazione discorde. Dieci anni a scuola con il nuovo Concordato*, Manduria, Lacaita.
- Serafini G. (2003), *Laicità educazione scuola. Nella pedagogia italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Roma, Bulzoni.
- Sorge B. S.J. (1984), *L'insegnamento della religione*, in Vertecchi B. (a cura di), *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 210-216
- Tigano M. (2004), *L'“assolutezza” del diritto all'istruzione religiosa*, Milano, Giuffré.

9. Educazione e istruzione scolastica degli allievi con disabilità in Italia

di *Mario Martinelli*

1. L'integrazione delle diversità nella scuola italiana

Il rapporto tra scuola e disabilità è un problema moderno, in alcuni casi molto recente, in quanto storicamente il diritto all'educazione e all'istruzione delle persone con disabilità è stato considerato un problema, nella sostanza, relegato all'ambito familiare e non sociale. Possiamo affermare che la scuola ha rivestito un ruolo molto limitato nell'educazione delle persone con disabilità sino, perlomeno, alla fine dell'Ottocento: è sufficiente citare biografie celeberrime per confermarlo. Helen Keller, bambina sordocieca, è la prima persona al mondo, nelle sue condizioni di disabilità, a frequentare le scuole fino alla laurea. Avviene nel 1904 e solo in alcuni paesi al mondo qualche bambino comincia a frequentare le scuole in un panorama generale in cui sono poche anche le scuole speciali a loro dedicate.

1.1. Le origini

Anche in Italia, nel periodo immediatamente successivo all'unità nazionale, nel 1861, l'assistenza fu demandata ai comuni, agli enti religiosi, ai filantropi privati. Le prime istituzioni scolastiche dedicate agli allievi con disabilità furono create solo con il regio decreto del 1923 di riforma della scuola. Secondo la concezione diffusa all'epoca, furono scuole speciali e classi differenziali.

Il nostro Paese, com'è noto, dopo la seconda guerra mondiale, si è invece distinto dagli altri perché prima di tutti si è mosso sul fondamento del riconoscimento di un diritto e di un principio di giustizia. Ciò è avvenuto molto prima che gli organismi internazionali facessero proprio e proponessero a tutti l'approccio italiano al rapporto tra educazione e disabilità. In questo contesto, naturalmente, il ruolo della scuola è stato fondamentale, non solo nell'attuazione ma anche nella guida del processo (cfr. Canevaro, 1983).

1.2 Le prime riflessioni

La storia dell'integrazione in Italia, dunque, prese origine negli anni Sessanta quando, nella scuola, ebbe inizio una sorta di sperimentazione spontanea e informale. Vi fu, infatti, un moto spontaneo che coinvolse un po' tutti coloro che agivano nella e per la scuola: insegnanti, dirigenti, genitori, studenti.

È difficile individuare un motivo specifico all'origine di questa attenzione e disponibilità. È probabile che la sensibilità dell'opinione pubblica fosse sollecitata da alcuni fattori storici e politici. Un fattore fondamentale furono le campagne a favore di mutilati e invalidi di guerra. Molte persone, soprattutto giovani reduci dal servizio militare, si trovarono a dover affrontare la vita con il problema di una disabilità provocata da ferite e mutilazioni in combattimento, ma destino analogo era anche per molte persone vittime dei bombardamenti e degli attacchi ai civili. Molti bambini, inoltre, rimanevano mutilati a causa degli ordigni bellici inesplosi. Cartelloni con immagini di bambini su esplosioni d'ogni genere tappezzavano i muri delle città e dei luoghi di ritrovo, scuole comprese, per invitare a non toccare oggetti sconosciuti.

Del resto è sufficiente pensare al ruolo morale rivestito nel Paese da un sacerdote come don Carlo Gnocchi, che si occupò dei cosiddetti «mutilatini» per comprendere l'emozione suscitata dalla presenza di piccoli mutilati nella società italiana. In questa situazione, forse proprio perché sollecitata da questo clima, la televisione, cominciò a trasmettere programmi dedicati alle persone in difficoltà e all'ingiustizia di tenere segregati esseri umani negli ospedali psichiatrici, impedendo loro contatti con le altre persone, di vivere una vita dignitosa, di svolgere attività lavorativa e così via, seguendo le prime esperienze di Franco Basaglia.

1.3. Le prime esperienze

Accadde così che i genitori di bambini con problemi, scegliessero di non accettare supinamente la prospettiva della scuola speciale, né quella delle classi differenziali o di aggiornamento. Secondo il concetto di istituzionalizzazione diffuso sino ad allora, infatti, la risposta ai problemi era un'istituzione dedicata alla singola disabilità. Come s'è fatto cenno, esistevano anche in Italia, a quell'epoca, le scuole speciali dedicate alle singole patologie (per non vedenti, per non udenti e così via), classi differenziali per i bambini con un comportamento non controllabile e classi di aggiornamento, per gli allievi con ritardo grave nell'apprendimento. Molto spesso dalle classi differenziali non si usciva ed, anzi, esse venivano considerate una sorta di passaggio temporaneo per giungere, in età più adulta, al ricovero in ospedale psichiatrico. Dalle classi di aggiornamento, invece, era senza dubbio più facile tornare al percor-

so comune della scuola, una volta recuperato il ritardo, considerato solo scolastico.

Per queste ragioni i genitori di alunni con problemi cominciarono a rifiutare i percorsi istituzionalizzati. Accadeva così che, soprattutto, le madri più «combattive», per così dire, si recassero dal direttore di una scuola elementare, facendo presenti i problemi del figlio, sottolineando anche le potenzialità del bambino e la volontà di riscatto, la disponibilità della famiglia alla collaborazione e così via. Al capo istituto non rimaneva, così, altro da fare che convocare la maestra che gli appariva come la più disponibile e, al tempo stesso, in grado di gestire la situazione, per proporle l'esperienza. In caso di risposta positiva iniziava in quel modo, del tutto spontaneo ed informale, una sorta di sperimentazione che, però, ben presto si diffuse e si estese nel Paese a tal punto da condurre il Parlamento, agli inizi degli anni Settanta, all'approvazione della Legge 30 marzo 1971, n. 118 «Norme in favore dei mutilati ed invalidi civili» che creava le condizioni normative adeguate a favorire l'«inserimento», come si diceva e si intendeva allora, degli alunni con disabilità nella scuola di tutti. Si assicurava il trasporto gratuito per il tragitto casa-scuola, l'assistenza durante gli orari scolastici agli invalidi più gravi, l'abolizione delle barriere architettoniche ma, soprattutto, per la prima volta, si affermava in un provvedimento legislativo (all'art. 28) che «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola».

In base ad una modalità molto diffusa negli anni Sessanta e Settanta, cioè, le sperimentazioni e le riforme nascevano da precise volontà, desideri, aspirazioni delle famiglie, degli allievi e degli insegnanti e soltanto in un secondo momento diventavano leggi, decreti e circolari.

Il fatto che una sperimentazione spontanea fosse divenuta nel tempo una conquista stabile e duratura dell'istituzione scolastica è in qualche modo l'indicazione che la struttura stessa ne aveva riconosciuta la validità. La scuola, infatti, ha dimostrato più volte di essere un'istituzione totalmente refrattaria alle imposizioni, mostrandosi anche in grado di respingere le modifiche alla propria organizzazione quando queste sono giunte dall'alto o sono state elaborate senza condivisione. Ciò è accaduto tanto nel passato quanto in tempi recenti, come hanno ben descritto le cronache, anche nei confronti di leggi, ministri e governi di opposta tendenza politica.

2. Riordinamento normativo e organizzazione istituzionale

Gli anni Settanta sono senza dubbio i più ricchi dal punto di vista dell'elaborazione della normativa. Da una situazione puramente informale, infatti, si giunse all'organizzazione di una nuova scuola per tutti.

2.1. La commissione parlamentare Falcucci

Nel 1975 il Parlamento italiano costituì una commissione per verificare gli effetti della legge 118/71 sul territorio nazionale. Com'è noto, la commissione Falcucci, dal nome della senatrice che la presiedeva, dopo aver svolto uno *screening* sul territorio nazionale, diede un giudizio molto positivo sull'esperienza in corso all'epoca nelle scuole italiane: «*Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione [...] passa attraverso un nuovo modo di concepire la scuola [...] l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'allunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad allora sono state lasciate prevalentemente in ombra*»¹.

È interessante rilevare come nella relazione siano presenti alcuni principi fondamentali che avrebbero informato di loro, successivamente, il percorso e il concetto stesso di integrazione. Il fatto stesso che l'integrazione non fosse considerata una mera modalità per aiutare le persone con disabilità ma, al contrario, fosse la presenza delle persone con disabilità ad essere considerata una possibilità di sviluppo e di miglioramento della scuola, spiega efficacemente quale impostazione culturale fosse a fondamento del processo. Fin dalla premessa alla relazione citata, infatti, è scritto che, per superare l'emarginazione degli allievi con disabilità, è necessario «*un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale*».

2.2. La sfida per il rinnovamento e il miglioramento della scuola

Allo stesso modo fu un principio di rinnovamento positivo considerare l'apprendimento non la semplice raccolta e memorizzazione dei contenuti di conoscenza, ma la valorizzazione delle potenzialità inesprese degli allievi. In questo modo si lasciava già comprendere come tutti gli allievi, compresi quindi anche quelli con una disabilità o un problema grave di apprendimento, avessero in ogni caso potenzialità da sviluppare attraverso l'attività scolastica.

¹ Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni disabili, Roma, 1975.

In questo modo si negava l'idea che ciascuno fosse predeterminato nel processo di apprendimento dai propri problemi, dal proprio stato di salute o comunque da fattori anatomici, fisiologici o psicologici. Tutto questo fu presente nel documento ben prima delle definizioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e ben prima che negli altri paesi si prendesse in esame il problema.

Non si trattò, infatti, semplicemente di un agire pratico per favorire qualcuno, particolarmente in difficoltà. Fu, invece, considerare la presenza degli allievi con disabilità una sfida da vincere per il miglioramento dell'istituzione scolastica e della società più in generale e perché ciascuno fosse in grado di sviluppare nella misura massima possibile le proprie capacità.

La relazione, peraltro, tratteggiò linee guida, pur informali e solo abbozzate, della prospettiva di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti: «*la scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata, per far superare le condizioni di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini disabili*».

La relazione, in altri termini, pose a fondamento del rinnovamento della scuola italiana, la possibilità di realizzare una struttura scolastica in grado di affrontare efficacemente il tema dell'integrazione, sostenendo che i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento non dovessero essere segregati in strutture dedicate ed emarginanti ma, al contrario, essi stessi potessero essere protagonisti della propria crescita in un contesto sociale, nella scuola comune. Si sostenne nella relazione, infatti, che anche questi allievi possiedono potenzialità conoscitive, operative e relazionali che possono portare alla maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, del bambino, purché queste stesse potenzialità siano sviluppate in modo corretto, con i giusti strumenti, in modo adeguato alle loro richieste. Al contrario, sono gli schemi e le richieste delle strutture sociali che frequentemente frenano e impediscono lo sviluppo di queste potenzialità.

2.3. Il superamento dell'emarginazione e della segregazione

La relazione, inoltre, indicò come indispensabile, il superamento dell'emarginazione e della segregazione scolastica nelle strutture speciali. Sugerì, pertanto, l'eliminazione delle scuole speciali e di tutte le strutture che tendevano ad isolare l'allievo con problemi per dare una risposta separata alle sue difficoltà, quali classi differenziali e di aggiornamento.

La stessa relazione, tuttavia, riconosceva come il cambiamento della scuola non fosse sufficiente alla soluzione del problema, in quanto risultava indispensabile il coinvolgimento dell'intera società. Si riconosceva, pertanto, come in mezzo al contrasto tra il diritto di imparare con gli altri, da un lato, e le

barriere che, nel concreto, si oppongono al processo di integrazione dell'allievo con disabilità, vi è il bambino reale che, in aggiunta alle difficoltà collegate alla disabilità, si trova ad affrontare ostacoli che gli vengono frapposti dalla realtà sociale in cui vive.

La relazione, inoltre, evidenziò come la formazione degli insegnanti fosse inadeguata allo scopo intrinseco all'integrazione.

Dopo la pubblicazione della relazione della commissione Falcucci, perciò, il Parlamento italiano e le altre istituzioni si impegnarono per rendere effettiva l'integrazione e, nel breve periodo di un paio d'anni, venne approvata una serie di leggi, decreti e circolari che diedero vita pienamente all'integrazione, anche dal punto di vista normativo.

2.4. L'insegnante di sostegno e la sua formazione

Il primo atto giuridico fu il D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970. Esso, all'articolo 9, istituì la figura dell'insegnante di sostegno come insegnante specializzato. L'insegnante, cioè, assegnato ad una classe come sostegno all'integrazione, doveva essere provvisto di un titolo di specializzazione polyvalente (con preparazione specifica per minorazioni sensoriali, visive e uditive, e psicofisiche) conseguito al termine di corsi biennali, riconosciuti dal ministero.

Il personale docente specializzato, come recitava l'art. 2, era perciò assegnato a una scuola comune, per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, in particolari di quelli che presentavano specifiche difficoltà di apprendimento.

Due anni dopo, con il D.M. 3 giugno 1977, n. 215, furono approvati i primi Programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo, più volte modificati negli anni successivi².

² La formazione dell'insegnante di sostegno oggi è affidata a corsi di specializzazione post-lauream organizzati dalle università mediante attività di lezione, laboratorio e tirocinio, istituiti in base al Decreto Interministeriale (Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro per la Funzione Pubblica e il Ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione Economica) 24 novembre 1998, n. 460 «Norme transitorie per il passaggio al sistema universitario di abilitazione all'insegnamento nelle scuole e istituti di istruzione secondaria ed artistica». Più recentemente la formazione dell'insegnante di sostegno è stata riformata con Decreto MIUR 10 settembre 2010 n. 249 «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244 Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2008)» che ha comunque confermato la competenza degli atenei nell'organizzazione di tali corsi di formazione.

3. Ogni essere umano è unico e irripetibile

3.1. La riforma della scuola con la legge 517/77 e il ruolo di enti locali e Servizio Sanitario Nazionale

La legge 4 agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico» costituì una tappa fondamentale del processo di rinnovamento della scuola in funzione dell'integrazione. Essa fu, infatti, una legge di riforma della scuola dell'istruzione obbligatoria. Tra le diverse innovazioni introdotte vi fu l'abolizione delle classi differenziali e di aggiornamento e la chiusura della quasi totalità delle scuole speciali. Furono lasciate attive soltanto alcune scuole per non vedenti e non udenti, aperte però alla frequenza di tutti gli allievi, anche senza minorazioni. Fu prevista, così, la possibilità di adempiere l'obbligo scolastico per gli alunni con disabilità nelle classi ordinarie, l'impiego della figura dell'insegnante di sostegno e l'istituzione della classe con un numero ridotto di allievi, quando nella stessa è inserito un alunno con disabilità, l'organizzazione dell'integrazione specialistica con il servizio sanitario e la creazione del servizio socio-psicopedagogico.

Nello stesso periodo fu emanato il D.P.R. N. 616/77 con il quale veniva confermata la competenza dei comuni per quanto concerne l'assistenza alla persona con disabilità e, in particolare, veniva assegnata la competenza per l'assistenza scolastica ai comuni stessi.

La Legge 833/78 di riforma sanitaria assegnò alle USL (poi ASL) la consulenza tecnica alle scuole.

3.2. La diversità come caratteristica di tutti gli allievi

In questo modo in Italia negli anni Ottanta³ si sviluppò appieno il processo d'integrazione che ebbe a suo fondamento il concetto di diversità come caratteristica individuale, comune a tutti i soggetti. Nell'esperienza concreta della scuola italiana, infatti, per la prima volta, non si agì più sul fondamento errato della convinzione che esista una normalità, rappresentata in modo approssimativo da un'astrazione, quale l'alunno medio che, ovviamente, non esiste. Si diffuse la concezione, peraltro supportata dagli studi sulla mente di Jerome

³ Negli anni Ottanta va segnalata la storica sentenza 215/87 della Corte Costituzionale che segnò compiutamente il processo d'integrazione. Estendendo il diritto all'istruzione e alla frequenza scolastica in ogni ordine e grado, dagli asili-nido all'università, la sentenza riconobbe non solo il diritto all'educazione e all'istruzione, ma anche il diritto alla considerazione della piena partecipazione alla comunità, alla vita e alle attività della scuola. Fu una pietra miliare che perfezionò, anche dal punto di vista giuridico, il concetto d'integrazione.

Bruner (1988), Howard Gardner (1987), Reuven Feuerstein (1980, 1988, 2002) e altri che lo stile di apprendimento sia individuale e che ciascuno sviluppi le proprie capacità in base alle caratteristiche della propria mente, alla propria combinazione di forme di pensiero, convergente e divergente, logico o creativo, in altre parole alla propria *forma mentis*.

Questa consapevolezza fu molto importante per non considerare falsamente gli allievi con disabilità diversi dal normale, proprio perché la normalità non esiste. La normalità è appunto essere diversi: la persona con disabilità è, come tutte, unica e irripetibile: la sua diversità, in altri termini, non corrisponde a un allontanamento da un presunto standard di normalità, ma dal fatto di essere contraddistinta da caratteristiche uniche, come ogni altra persona. La disabilità, perciò, è uno dei fattori che condizionano una persona ma non la determinano. L'approccio educativo e didattico non va, dunque, orientato alle conseguenze della disabilità, ma alle caratteristiche della persona per permetterle di sviluppare le proprie potenzialità (Martinelli, 2004). Il rispetto del soggetto e delle sue caratteristiche fu, così, la caratteristica fondamentale del processo d'integrazione in Italia. Negli altri paesi questa consapevolezza non fu diffusa in quel momento e, in molti casi, non lo è neppure oggi.

3.3. *Gli altri paesi*

Mentre in Italia il processo avanzava in questo modo e sul fondamento di questi valori, negli altri paesi l'educazione degli allievi con disabilità procedeva in modo alquanto retrivo, impostato sull'esclusione e la segregazione, anche in quelli per il solito considerati i più avanzati nell'organizzazione dei servizi al cittadino. Nei paesi scandinavi, in Germania, in Francia ma anche in Gran Bretagna, ad esempio, nessuno metteva in discussione l'esistenza delle scuole speciali e delle situazioni segregate nelle quali erano emarginati gli allievi con disabilità. Nessuno, soprattutto, metteva in dubbio la necessità di una risposta istituzionalizzata alle difficoltà di apprendimento, relazione e così via.

Non a caso sul finire degli anni Settanta in Gran Bretagna si iniziò ad elaborare il concetto di *Special Educational Needs* (Bisogni Educativi Speciali) che riflette compiutamente l'errore concettuale alla base dell'esperienza britannica e la successiva teorizzazione dell'inclusione.

L'espressione «bisogni educativi speciali», ora purtroppo molto diffusa anche nel nostro Paese, è apportatrice di gravi equivoci ed errori. Il concetto di «bisogno», così com'è interpretato in questa formulazione, è errato perché concepisce questo bisogno come forza che agisce nel modo di una spinta alle spalle, ossia che costringe il soggetto a procedere necessariamente, costretto da forze estrinseche.

3.4. Qualità delle persone non bisogni cogenti

In realtà il bisogno, come affermano Friedrich Hegel, Martin Heidegger, Viktor Frankl ed altri autori, è senza dubbio una mancanza che crea un nulla: l'essere umano, tuttavia, si impegna a riempire questo vuoto d'essere, cercando di raggiungere un fine e non perché sospinto da una pressione.

La differenza è molto rilevante perché la prima concezione sostiene che le persone siano determinate dalla loro situazione: afferma che esse abbiano, appunto, dei bisogni cogenti, con comportamenti conseguenti, obbligati e inderogabili. Le attività proposte, perciò, devono necessariamente anch'esse essere organizzate per agire sulle conseguenze di questi bisogni. Conseguenza ancor più grave è, inoltre, l'idea implicita che, se i bisogni sono «speciali», ciò significa che questi sono diversi dal «normale» e che, dunque, con gli allievi interessati, si debba attuare un approccio «altro» rispetto a quello comune. Vi sarebbe perciò un approccio «normale» che riguarderebbe soltanto le persone con bisogni «normali» ed un altro approccio che, invece, non sarebbe «normale» e che riguarderebbe coloro che «normali» non sono. In questo modo gli allievi «con BES», dunque, sarebbero considerati diversi dagli altri allievi e ciò obbligherebbe a un approccio che riguarda le conseguenze dei problemi, non le caratteristiche della persona (Martinelli, 2015).

La seconda concezione che, come abbiamo visto, ha caratterizzato l'approccio educativo nella scuola italiana, ritiene che il nulla creato dal bisogno, produca nel soggetto il desiderio di riempire questo vuoto, il suo tendere verso le finalità che egli ritiene significative e che decide in modo consapevole e responsabile di perseguire e di raggiungere. Ciò significa che, in questo modo, la persona è considerata diversa da tutte le altre perché le sue caratteristiche la rendono unica, come accade sempre a tutti gli esseri umani, non soltanto a qualcuno per colpa dei suoi problemi. Questi ultimi, infatti, da qualunque causa siano prodotti, senza dubbio condizionano le persone le quali, però, reagiscono alla condizione così creatasi, in virtù di tutte le altre caratteristiche della personalità: in questo modo anche le persone che si trovassero nella stessa condizione di disabilità, in realtà continuerebbero a rimanere persone diverse, con modi di reagire personali e differenti da tutti gli altri. Per questa ragione è indispensabile l'approccio personalizzato all'apprendimento: ciò, però, perché è necessario personalizzare l'approccio con tutti (Martinelli, 2015).

4. La ricaduta sull'istituzione scolastica generale

Proprio in questo quadro, negli anni Novanta e nei successivi anni Duemila, la scuola italiana affrontò il tema dell'autonomia e della personalizzazione.

4.1. L'autonomia della scuola

Vennero quindi approvati prima la legge 15 marzo 1997 n. 59 che, all'art. 21 riconosce l'autonomia scolastica e, successivamente, il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche». Con questa normativa si riconosceva il principio secondo cui soltanto chi è impegnato in una specifica situazione può trovare le soluzioni ai problemi specifici che emergono dai processi reali. L'idea che uno schema astratto possa essere efficace, venne superato dalla concezione che i percorsi vanno resi adeguati alle singole situazioni e ai singoli soggetti impegnati. Per questo alle singole scuole viene lasciata autonomia di gestione dell'offerta formativa, in modo da poter offrire a ciascun istituto la possibilità di predisporre percorsi personalizzati adeguati alle caratteristiche degli allievi che lo frequentano. La programmazione generale della scuola, da parte del collegio dei docenti, assunse quindi la forma del Piano dell'Offerta Formativa, a partire dal 1998 in seguito, appunto, al conferimento dell'autonomia alle singole scuole mentre, per gli allievi con disabilità, vennero istituiti dalla legge 104/92 strumenti di programmazione quali Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato⁴.

4.2. La personalizzazione didattica

Negli anni Duemila la scuola italiana compie un ulteriore passo avanti, attraverso la personalizzazione didattica. La legge 28 marzo 2003 n. 53, «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale» è stata, a sua volta, una legge di riforma dell'ordinamento scolastico in Italia. Tra le diverse innovazioni introdotte vi fu l'istituzione dei Piani di Studio Personalizzati e dei Piani Personalizzati delle Attività (per le scuole dell'Infanzia) che, tramite l'abolizione dei programmi ministeriali, sostituiti dalle indicazioni Nazionali, rendevano possibile la personalizzazione didattica nel contesto dell'Offerta formativa plurale.

⁴ Negli anni Novanta, inoltre, il processo della scuola si ampliò all'integrazione sociale. I concetti che avevano portato all'abolizione della segregazione e al riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità vennero estesi all'intera vita sociale. Fu approvata così la Legge 104/92 cosiddetta «legge quadro sull'handicap» che prevedeva nuovi specifici diritti per le persone disabili, dava indirizzi operativi a regioni, enti locali, istituzioni (per la prima volta non centrati su servizi e operatori ma sulla persona), si occupava di tutto l'arco esistenziale della persona con disabilità: salute (prevenzione, cura, riabilitazione), integrazione sociale, integrazione scolastica (educazione, istruzione), formazione professionale, lavoro, casa, trasporti, barriere architettoniche e comunicative, agevolazioni fiscali e normative per favorire la vita delle persone con disabilità.

Le Indicazioni Nazionali, di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007 hanno sostituito, infatti, i programmi ministeriali con lo scopo di consentire alle scuole, nella loro autonomia, di formulare piani di studio personalizzati. Le Indicazioni Nazionali, infatti, pongono alcuni obiettivi specifici di apprendimento da raggiungere con tutti gli allievi, indipendentemente dall'attuale livello di sviluppo delle capacità di ciascuno di essi, lasciando poi alla competenza dell'insegnante individuare l'obiettivo formativo, ovvero cosa significhi per ogni singolo studente raggiungere quell'obiettivo, attraverso quali percorsi, esercitazioni e strumenti didattici.

Questo fu, senza dubbio, un cambiamento che coinvolse l'organizzazione scolastica e la didattica per tutti, non soltanto per gli allievi con disabilità. Proprio questo, però, testimonia degli effetti positivi che il processo d'integrazione ebbe sull'istituzione scolastica generale. La personalizzazione didattica, infatti, fu la ricaduta dell'azione di integrazione che aveva caratterizzato la scuola italiana per tanti anni. Essa, invero, non era altro che la modalità di fare scuola che gradualmente, si era costruita nel tempo nelle scuole italiane. La scelta di educare tutti e insegnare a ogni allievo, indipendentemente dal suo stato di salute, la volontà di riuscire a sviluppare le potenzialità anche di chi è in difficoltà, il desiderio di essere efficaci anche nella soluzione dei problemi più gravi, aveva condotto la scuola italiana ad un processo di personalizzazione delle attività che, tenendo conto delle caratteristiche individuali, promuoveva d'altra parte la socializzazione, la conoscenza reciproca, la vita in comune, il rispetto e il riconoscimento reciproco della diversità come un valore e una ricchezza.

Si trattò però, purtroppo, anche dell'ultimo passo avanti prima di una regressione che inizia, in particolare, con la normativa sui bisogni educativi speciali, in gran parte riproduzione di quella britannica, come già segnalato, estranea alla tradizione italiana e che costituisce un'evidente regressione del processo.

4.3. L'involuzione concettuale e normativa degli ultimi anni

Per quanto concerne la normativa sui Disturbi Specifici di Apprendimento e altri BES, la regolamentazione di riferimento si riscontra nella legge 8 ottobre 2010, n. 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico», ma anche nel DM 5669 del 12/7/2011 (Linee guida), nell'accordo Stato-Regioni n. 140 del 25/7/2012, nella Direttiva MIUR del 27/12/2012, nella Circ. MIUR N. 8 del 6/3/2013 e nel Decreto Interministeriale del 17/4/2013.

Nel caso di DSA e altri BES non solo la richiesta di riconoscimento deve essere presentata dalla famiglia, come del resto accade anche per la richiesta di riconoscimento della disabilità e come è giusto, ma anche la famiglia viene considerata l'unica competente a trasmettere alla scuola il risultato della procedura di riconoscimento il quale, dunque, non può essere trasmesso d'ufficio, a differenza della diagnosi funzionale di disabilità. Ciò tende a porre la scuola in una condizione subalterna rispetto alle istituzioni che certificano la difficoltà o lo svantaggio dell'allievo. La scuola è estranea al processo, non interviene a nessun titolo e viene messa al corrente solo e se i genitori lo decidono, sia in caso di riconoscimento sia nel caso contrario. Per la prima volta, inoltre, il Sistema Sanitario Nazionale non è più l'unica struttura abilitata al riconoscimento ed alla certificazione del BES perché, anzi, ogni regione deve attivare procedure di accreditamento di centri privati, autorizzati a rilasciare le certificazioni, che hanno il medesimo valore di quelle rilasciate dal servizio pubblico. Non trattandosi di disabilità, peraltro, non si costituisce presso la scuola il gruppo tecnico per l'allievo (GLHO) e, dunque, non vi è medico specialista che si prenda in carico l'alunno e che collabori con la scuola e la famiglia.

Ciò determina la situazione per cui spetta al Consiglio di classe la stesura del Piano Didattico Personalizzato per ciascun allievo. In questa stesura, tuttavia, gli insegnanti vengono espropriati delle loro competenze di progettazione e implementazione della didattica, in quanto devono necessariamente attuare quanto previsto nelle certificazioni: in particolare quanto incluso nel cosiddetto «profilo di funzionamento» dell'allievo, con indicazioni operative per la prassi didattica che, appunto, non possono essere né riviste né modificate dagli insegnanti, ma solo applicate rigidamente; in secondo luogo le misure dispensative, che possono arrivare ad escludere elementi di discipline o l'intera frequenza alle lezioni di una di esse (ad esempio, le lezioni di lingua straniera) e, in terzo luogo, gli strumenti «compensativi» atti a sopperire alle mancanze dell'allievo. Anche in questo caso tutto deve essere implementato dagli insegnanti senza poter intervenire in alcun modo.

È importante sottolineare, innanzitutto, la gravità di una normativa che interviene pesantemente nella prassi didattica attribuendo tutto il potere decisionale a figure «tecniche» esterne, completamente assenti dal processo reale di apprendimento-insegnamento, le quali, com'è noto, nulla sanno e nessuna esperienza hanno di didattica, modelli, metodologie, mezzi, dispositivi, processi didattici e così via. Da ciò consegue il grave rischio di trasformare gli esseri umani in meri obiettivi tecnico-sanitari, come afferma Andrea Canevaro (2006). In seconda battuta, va evidenziato come il concetto stesso di «compensativo» risulti estraneo alla tradizione italiana ed al concetto di integrazione, in quanto esso presuppone una «mancanza» dell'allievo che va «compensata» per farlo tornare ad una «normalità» che, secondo questa

normativa, egli non possiederebbe. Anche questo confligge gravemente con il concetto di diversità come condizione normale di ciascuno e come ricchezza per tutti.

La storia dell'umanità non è e non è mai consistita in uno sviluppo lineare, teso in modo omogeneo e costante verso un fine rappresentato da una situazione di libertà dalle catene, che si realizzi momento dopo momento, attraverso un'evoluzione regolare e ininterrotta. La storia, al contrario, è una narrazione che si arresta, riprende, frena, accelera, si amplia e si rinchiede in se stessa. In questo quadro, anche la storia dell'integrazione, ha avuto uno sviluppo storico negli ultimi anni controverso nelle sue linee di svolgimento e alquanto controvertibile nelle sue interpretazioni. L'auspicio è, naturalmente, che si possa riprendere presto un cammino virtuoso.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J.S. (1988), *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Feuerstein R. (1980), *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1988), *Non accettarmi come sono*, Milano, Sansoni.
- Feuerstein R., Falik L., Rand Y., Feuerstein Ra.S. (2002), *The dynamic assessment of cognitive modifiability*, Jerusalem, ICELP Press.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Martinelli M. (2004), *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola.
- Martinelli M. (2015), *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Milano, Mondadori Università.

10. L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive

di *Maria Cristina Morandini e Cecilia Maria Marchisio*¹

1. Uno sguardo al passato

Nel Settecento si afferma in Europa una maturata consapevolezza riguardo la possibilità di promuovere un'azione educativa rivolta ai sordomuti. Sorgono, infatti, in questo secolo alcuni importanti istituti che rendono accessibili i rudimenti del sapere ad una categoria di persone fino ad allora escluse, con rare eccezioni, da ogni forma di educazione e, quindi, private dell'esercizio dei diritti civili. Le principali figure di riferimento, nel panorama continentale del XVIII secolo, sono quelle dell'abate francese Charles de l'Épée e del laico tedesco Samuel Heinicke: il primo è il fondatore a Parigi, nel 1771, di un istituto che, diventato pubblico per volontà sovrana, prevede la residenza all'interno di un convitto e il ricorso ai gesti nella pratica didattica; il secondo apre a Lipsia, nel 1778, una scuola esterna gratuita che, basata sull'utilizzo del metodo orale puro, può contare sulla protezione e sul sostegno finanziario del re di Sassonia.²

In Italia le prime esperienze sono avviate, all'inizio degli anni Ottanta, a Napoli e a Roma, rispettivamente, dagli abati Benedetto Cozzolino e Tommaso Silvestri: seguono, nei decenni successivi, le iniziative di Genova e Milano.³ Tra Otto e Novecento si assiste, nella penisola, ad una diffusione lenta e disomogenea dell'istruzione tra i soggetti privi di udito, come attestano i dati relativi al numero e alla capienza delle strutture presenti sul territorio nazionale: gli istituti per sordomuti aumentano ad una velocità inferiore rispetto a quella già contenuta delle scuole primarie per i ragazzi normodotati (sono 27 nel 1861, 48 nel 1898) con un'evidente sperequazione tra Nord e Sud; i posti disponibili

¹ Il paragrafo 1 è da attribuire a M.C. Morandini; il paragrafo 2 a C.M. Marchisio.

² L'abate francese, a conoscenza del metodo proposto da Heinicke, non esclude, nel caso di alunni particolarmente intelligenti, l'utilizzo della parola a completamento di un percorso di studi che prevede, nella fase iniziale, il ricorso ai gesti.

³ Nel 1801 padre Ottavio Assarotti avvia a Genova una scuola per sordomuti, destinata a diventare, nel 1812, istituto nazionale. Al 1805, invece, risale la fondazione, su iniziativa del cittadino francese Antonio Eyraud, dell'istituto nazionale dei sordomuti di Milano, posto poi, dal Regno Italico, a carico dello Stato.

(gratuiti e a pensione intera o ridotta) non sono in grado di rispondere, in modo adeguato, al reale fabbisogno in considerazione del fatto che il fenomeno della sordità assume, nella società dell'epoca, notevoli proporzioni perché imputabile non solo a cause di natura genetica, ma anche alle privazioni materiali del contesto di vita.

La fisionomia giuridico-amministrativa della maggior parte di queste istituzioni così come l'assenza, per lungo tempo, di provvedimenti legislativi finalizzati all'estensione dell'obbligo scolastico ai soggetti con disabilità influisce negativamente sui processi di alfabetizzazione e, quindi, di inclusione delle persone prive d'udito. Non sorprende, pertanto, la battaglia condotta sugli organi della stampa specializzata per il riconoscimento del ruolo educativo, oltre che assistenziale, delle numerose esperienze avviate a tal fine nelle diverse zone della penisola. È una battaglia che, insieme al confronto sul piano metodologico, rappresenta il fulcro del vivace e articolato dibattito promosso in Italia, tra Otto e Novecento, nel mondo della sordità.

1.1. La questione metodologica

Il metodo costituisce da sempre uno degli oggetti privilegiati d'indagine nell'ambito dell'educazione dei sordomuti: in passato, da parte degli istitutori che, impegnati nell'attività didattica, dovevano rispondere alla necessità di veicolare, nel modo più efficace e universale possibile, una serie di conoscenze legate anche all'esercizio di un mestiere; in tempi più recenti, dalla ricerca storico-educativa che lo considera un elemento paradigmatico per cogliere l'intreccio di quella pluralità di dimensioni (educativo-assistenziale, politico-economica, socio-culturale, etico-religiosa) destinate a confluire in un campo "all'apparenza circoscritto e specialistico". Se, nel primo caso, si tratta di contributi settoriali al pari di altre coeve pubblicazioni di natura agiografica e cronachistica, volte a ripercorrere le vicende dei singoli istituti e/o gli itinerari essenziali dei più prestigiosi e benemeriti istitutori, nel secondo l'interesse è focalizzato sulla ricostruzione di un quadro ad ampio respiro grazie ad un approccio storiografico interdisciplinare e articolato.

Roberto Sani, nei numerosi scritti da lui dedicati a questa specifica tematica, mette chiaramente in evidenza come il modello francese, basato sull'uso integrato della mimica, della dattilologia (detta anche alfabeto aereo) e della scrittura, fosse particolarmente idoneo a soddisfare precise esigenze di carattere religioso e morale che trascendono la semplice preoccupazione di predisporre un efficace strumento di comunicazione tra udenti e non udenti. Questo sistema, facile da apprendere, consentiva, infatti, di favorire la diffusione della conoscenza delle verità di fede e delle pratiche devozionali tra i sordomuti altrimenti esclusi da ogni forma di catechesi: è un aspetto di non secondaria importanza se si tiene presente che, nella fase preunitaria, la quasi totalità degli istitutori

delle persone prive d'udito era costituita da ecclesiastici. Non bisogna, inoltre, dimenticare che la preferenza accordata all'internato poteva preservare tali soggetti "dai gravi pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorati, accompagnata sovente dalla povertà e dallo stato di abbandono, li esponeva nel mondo". Non sono estranee all'opzione in favore di questo metodo, nell'Italia della prima metà dell'Ottocento, nemmeno ragioni ascrivibili al contesto politico e culturale: si pensi, ad esempio, alla contemporanea affermazione nel nostro paese, come nel resto d'Europa, delle repubbliche sorelle e di regni sotto la diretta influenza francese (il Piemonte nel triennio rivoluzionario è addirittura annesso al paese d'oltralpe), fenomeno all'origine della scelta degli istituti di prima generazione di formarsi nelle scuole e sui testi dei colleghi transalpini.⁴ Allo stesso modo, rileva Sani, la svolta del Congresso di Milano del 1880 con il riconoscimento della priorità del metodo orale puro, basato sulla sostituzione della lettura labiale ai gesti (insegnamento della "parola attraverso la parola"), va letta alla luce della volontà di garantire a questa specifica categoria di disabili un'effettiva integrazione nel tessuto sociale: in una realtà italiana come quella ottocentesca, caratterizzata da un elevato tasso di analfabetismo, la sola acquisizione della scrittura non permette di superare in maniera soddisfacente lo stato di isolamento decretato dalla natura al momento della nascita.⁵

È altrettanto vero, però, che il miglioramento della qualità della vita, garantito dall'adozione del sistema tedesco, risulta inversamente proporzionale all'offerta di un percorso di studi accessibile a tutti: l'apprendimento senza l'ausilio della mimica, complesso e prolungato nel tempo (otto anni a fronte dei sei previsti in quello mimico o misto), da un lato presuppone il possesso di buone capacità cognitive con l'inevitabile esclusione di coloro che sono impossibilitati a soddisfare tale condizione, dall'altro implica un aumento del costo *pro capite* degli allievi con la conseguente riduzione dei già pochi posti disponibili. Se si considera, inoltre, la necessità di procedere ad una riqualificazione del personale insegnante da parte di istituti che, come vedremo, vivono in una situazione di precarietà economica a causa del loro particolare *status* giuridico-amministrativo, si comprendono le difficoltà di applicazione di tale modello. I dati sono emblematici: nell'anno del richiamato convegno solo 8 istituti su 35 utilizzano il metodo orale puro; in 21 si tollera, soprattutto nella fase iniziale dell'istruzione, l'uso dei gesti; nei restanti 6 si ricorre a una pluralità di metodi

⁴ Non è un caso neanche il fatto che le prime esperienze italiane, basate sull'utilizzo del metodo orale puro (l'Istituto milanese dei sordomuti poveri di campagna di Milano e l'Istituto femminile di Como) sorgano in Lombardia, cioè nei territori annessi all'impero austro-ungarico e, quindi, soggetti all'influenza del mondo culturale tedesco.

⁵ In realtà, il convegno di Milano rappresenta l'esito di un processo che, in Italia, inizia negli anni Settanta grazie alla propaganda della rivista "Dell'educazione dei sordomuti", diretta da padre Pendola e alle deliberazioni assunte nel Congresso nazionale degli istituti, tenutosi a Siena nel 1873.

e tecniche. È una situazione destinata a durare nel tempo: nel 1892, in occasione del secondo congresso nazionale dei maestri sordomuti, il vice direttore dell'istituto di Siena, Giulio Ferreri, dichiara che “ci si accontentò di bandire il gesto dalla scuola, ma si lasciò alla porta di questa, perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche”.

1.2. La fisionomia giuridico-amministrativa degli istituti

All'indomani dell'unificazione nazionale, i convitti e le scuole speciali e, quindi anche le istituzioni educative rivolte ai sordomuti non vengono classificati, dalla normativa vigente, tra quelli a “carattere propriamente scolastico”. Nella maggior parte dei casi sono gestiti da privati o eretti in Opere Pie, sotto il controllo del Ministero dell'Interno: vivono, in prevalenza, grazie a donazioni e lasciti testamentari di benefattori e all'istituzione di qualche posto gratuito da parte di province e comuni a beneficio dei propri abitanti. Nel 1880 su 35 istituti, attivi nella penisola, solo 4 figurano alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione e, in quanto tali, a carico dello Stato.⁶ È interessante notare come ancora nel 1901 i fondi stanziati su questo capitolo di spesa dal governo e dalle amministrazioni locali ammontino, complessivamente, a 465 mila lire a fronte del corrispettivo finanziamento dei privati superiore al milione e mezzo.

Si tratta di una scelta destinata a condizionare, a più livelli, l'educazione dei soggetti privi di udito: se sotto il profilo giuridico-amministrativo evidente, infatti, è la volontà di circoscrivere all'ambito assistenziale il ruolo attribuito a tali strutture, penalizzate nell'esercizio delle loro funzioni, nella gestione economica irrisorio e ininfluente appare il contributo degli enti pubblici alla luce anche della “concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco”; una concezione che “mirava piuttosto a spogliare il governo di facoltà e poteri che ad accaparrargliene nell'intento che a poco a poco imparassero a farne buon uso i cittadini”. Ne deriva una situazione di precarietà che negli istituti con minori risorse finanziarie, dislocati soprattutto nel Meridione, incide negativamente sulla didattica non solo in riferimento, come ricordato, alla dimensione metodologica: i piani di studi sono ridotti all'essenziale come attesta l'esiguo numero di discipline insegnate (lingua italiana, religione, aritmetica); i libri di testo risultano, per quantità e qualità, inferiori ai livelli *standard*; il materiale didattico e gli strumenti per l'aggiornamento (trattati scientifici, riviste periodiche) messi a disposizione degli insegnanti risultano modesti.

⁶ Si tratta, nello specifico, dei tre Convitti-scuola di Genova, Milano (l'ex Imperial Regio Istituto, la prima realtà cittadina in ordine di tempo dedita all'educazione dei sordomuti) e Palermo a cui si aggiunge quello di Roma sotto la giurisdizione di un consorzio tra Governo e Provincia.

Alla luce di tali presupposti si comprendono le “reiterate e crescenti pressioni” esercitate, dopo il 1861, da parte degli istitutori dei sordomuti nei confronti della classe politica: sulle pagine della stampa specializzata e nei congressi, frequente, infatti, è la richiesta di “un generale riordinamento del settore” attraverso il riconoscimento agli stabilimenti esistenti della qualifica di “istituzioni deputate all’istruzione e all’educazione dei sordomuti” e l’estensione ai soggetti privi di udito dell’obbligo scolastico, decretato prima dalla legge Casati (1859), poi dalla Coppino (1877).

Queste istanze vengono prontamente accolte in un progetto presentato alla Camera dei deputati, il 25 aprile 1872, dal ministro della pubblica istruzione, Cesare Correnti: bisogna, però, attendere la riforma Gentile del 1923 perché la proposta sia convertita in legge.⁷ Le ragioni di tale ritardo vanno ricercate nel difficile reperimento di risorse economiche adeguate: non è un caso che l’ultima fortunata versione del testo non preveda, a differenza di quelle dei predecessori, il finanziamento pubblico di tutti gli istituti e di tutte le scuole speciali per sordomuti attraverso il ricorso a un sistema misto, suddiviso equamente tra Stato, province e comuni. Il filosofo siciliano si limita a riconoscere come governativi, quindi interamente a carico del bilancio statale, i soli istituti di Milano, Roma e Palermo, in rappresentanza delle tre diverse zone della penisola (nord, centro, sud): ipotizza, invece, per gli altri un regime di parificazione con il diritto a ricevere sovvenzioni previo soddisfacimento di alcuni requisiti stabiliti per legge (uniformità dei programmi scolastici e possesso da parte dei docenti della specifica abilitazione rilasciata dalle scuole di metodo). È una soluzione che, almeno nella fase iniziale, appare scarsamente onerosa per le casse dell’erario e, quindi, facile da porre in atto: poche, infatti, risultano in Italia le istituzioni educative in regola all’indomani dell’entrata in vigore del provvedimento. Torino non fa eccezione nonostante possa vantare la presenza sul proprio territorio di due strutture dedite all’educazione dei non udenti: il Regio Istituto che, sorto in epoca carloalbertina, viene equiparato alle scuole elementari pubbliche nel 1927; l’Istituto Prinotti che, fondato negli anni Ottanta dell’Ottocento, ottiene un analogo riconoscimento nel 1929.

Un ulteriore elemento di differenziazione tra il progetto Correnti e la riforma Gentile è rappresentato dalla durata dell’obbligo scolastico: nel primo tale vincolo è circoscritto al biennio inferiore del ciclo elementare; nella seconda viene esteso al sedicesimo anno di età per i soggetti sordomuti “che non presentino altra anomalia che ne impedisca loro l’ottemperanza”. È una diversità che si spiega alla luce dell’evoluzione del sistema scolastico italiano, caratterizzato, tra Otto e Novecento, da una progressiva e graduale estensione a otto anni del percorso di scolarizzazione di massa.

⁷ In questo arco di tempo, altri cinque progetti vengono proposti, senza esito, da altrettanti ministri della pubblica istruzione: Guido Baccelli (1881); Michele Coppino (1886); Paolo Boselli (1890); Emanuele Gianturco (1897); Nunzio Nasi (1902); Agostino Berenini (1918).

Nei decenni successivi il dibattito promosso tra le fila degli istitutori dei sordomuti evidenzia una sempre maggiore consapevolezza dei limiti insiti nel sistema delle scuole speciali: se ne denuncia, in particolare, l'arretratezza e la conseguente necessità di promuovere da un lato un processo di ammodernamento e di laicizzazione, dall'altro un'inversione di tendenza volta a superare lo stato di crescente isolamento rispetto alle nuove correnti della riflessione pedagogica e didattica e ai cambiamenti avvenuti nel più ampio quadro dell'organizzazione dei diversi gradi di studi. La svolta si registra, però, solo negli anni Settanta con la legge n. 517 relativa all'integrazione scolastica dei soggetti, definiti, per usare la terminologia dell'epoca, portatori di *handicap*.

2. Scuola e sordità oggi

La Legge 104 del 1992 ha definitivamente superato le scuole speciali, che di fatto hanno incominciato progressivamente a svuotarsi dalla fine degli anni 70, vista la possibilità di inserire i bambini nella scuola di tutti. Molti istituti per sordi hanno semplicemente cessato di esistere, altri sono stati capaci di cogliere le nuove sfide proposte dalla diversa organizzazione scolastica e hanno modificato la propria *mission*, mettendo il proprio sapere specialistico a sostegno delle persone sorde con servizi educativi e di supporto⁸. La legge 104 è ancora oggi una norma di grande modernità: consente agli studenti con disabilità di frequentare la scuola di ogni ordine e grado e dota l'istituzione scolastica di strumenti per rendere il diritto all'istruzione esigibile. Come spesso è accaduto in grandi azioni di riforma del sistema italiano, una legge molto avanzata non è stata accompagnata da un adeguato supporto formativo agli operatori. Tale supporto avrebbe consentito agli insegnanti di interiorizzare e fare proprio il cambiamento che di necessità porta l'integrare allievi con disabilità con allievi a sviluppo tipico; pur avendo tutti gli strumenti legislativi per favorire l'integrazione e poi l'inclusione dei bambini e dei giovani con disabilità, i docenti non sono stati accompagnati a compiere il salto culturale che vede l'inclusione scolastica come una risorsa per tutti gli studenti, anche per quelli normodotati. Oggi, a fianco di esperienze vincenti di inclusione scolastica e di adattamento della didattica per gli alunni più fragili, convivono purtroppo (e sono fin troppo diffuse) esperienze in cui il bambino con disabilità fa formalmente parte della classe, ma di fatto trascorre la maggior parte del tempo-scuola in aule separate, magari con altri studenti con disabilità, nella tragica replica della separatezza e dell'esclusione tipiche della risposta di un tempo alla diversità.

⁸ Interessante ad esempio il percorso trasformativo compiuto dall'Istituto dei sordi di Torino, passato in pochi anni dall'essere una scuola speciale con convitto al proporsi oggi come un centro educativo e culturale che offre la propria competenza alle istituzioni scolastiche e al territorio www.istitutosorditorino.org/.

Per lo studente sordo la situazione è resa più complessa dal fatto che la sordità è definibile un “deficit invisibile”. Non è così facile per un insegnante non formato mettere a fuoco quali siano le difficoltà e le problematiche di uno studente che non sente o che sente poco. La sordità tende infatti a essere sovrastimata oppure sottostimata: l’insegnante non specializzato può confondere le difficoltà scolastiche e linguistiche dell’alunno tipiche della persona sorda con cattiva volontà, mancato impegno da parte del ragazzo, oppure segnale di un deficit di tipo cognitivo. Il problema dello studente sordo non infatti è la sordità in sé, ma le eventuali conseguenze in termini di acquisizione del linguaggio e di possibilità di comunicare in modo efficace.

2.1. Inclusione scolastica dei sordi: una sfida aperta

La chiusura delle scuole speciali ha stimolato in qualche realtà virtuosa la nascita di esperienze scolastiche di forte integrazione fra bambini sordi ed udenti: una fra le più note e studiate è senz’altro quella della scuola di Cossato, in provincia di Biella. Sin dal 1994 il progetto prevede la coesistenza e l’integrazione di bambini sordi e udenti, che nella stessa classe utilizzano sia la lingua dei segni che la lingua italiana; tutti gli alunni seguono il laboratorio di LIS che permette l’acquisizione della lingua visivo-gestuale, favorendo la comunicazione e l’interazione. Per garantire ai bambini sordi la comprensione dei contenuti curricolari ogni attività didattica viene costantemente tradotta dall’interprete e sono inoltre previsti laboratori soltanto per i bambini sordi per l’approfondimento della lingua italiana. L’efficacia documentata di questa esperienza rende ancor più evidenti le criticità di un inserimento non adeguatamente sostenuto dei bambini sordi: in un progetto attento ai bisogni di apprendimento specifici gli studenti sordi riportano performances di apprendimento in linea con quelle dei compagni. Viceversa, quando il sostegno non è articolato e puntuale lo studente sordo rischia di andare incontro ad insuccesso scolastico, che si può accompagnare anche a difficoltà di socializzazione e di integrazione nel gruppo dei pari legate ai problemi di comprensione del linguaggio.

Le questioni principali dello studente sordo non risiedono infatti nell’orecchio, bensì nell’area della comunicazione: l’assenza, la parziale o la tardiva esposizione alla lingua lascia infatti segni profondi nell’apprendimento del linguaggio. Lo studente sordo padroneggia la lingua italiana, nella sua complessità ed interezza, con un certo grado di insicurezza, sia per quanto riguarda gli aspetti verbali che quelli legati alla scrittura. L’insegnante nota quasi subito una serie di difficoltà riguardanti sia l’area socio-affettiva, cioè del comportamento, sia l’area cognitiva, cioè dell’apprendimento, ma non sempre è in grado di metterle in relazione con il deficit e quindi di agire adeguatamente per aiutare il bambino a superare lo svantaggio. Il fatto che la sordità interferisca anche nella acquisizione e nella produzione della forma scritta della lingua e non sia solo

un problema di cattiva pronuncia e carenti capacità di labiolettura è fonte di una serie di fraintendimenti diffusi e gravi che ostacolano il percorso scolastico dei bambini e ragazzi sordi. La sordità è infatti un deficit sensoriale che lascia integre le facoltà intellettive, ma intacca lo sviluppo naturale e istintivo del linguaggio: è necessario quindi un intervento precoce che non lasci spazio all'insinuarsi, attraverso la deprivazione linguistica, di carenze nell'esperienza e nella crescita cognitiva. Lo studente sordo fatica nel rielaborare i contenuti studiati e nell'esprimerli in modo chiaro e coerente; può non essere in grado di leggere da solo i libri di testo e può produrre testi scritti inadeguati nel contenuto e nella forma. La capacità di leggere e comprendere autonomamente un testo richiede infatti da parte di chi legge una competenza, soprattutto a livello sintattico e morfologico, che non può essere data per scontata per un sordo.

Anche dal punto di vista delle relazioni interpersonali la scuola è un banco di prova importante: l'ambiente scolastico rappresenta spesso per il bambino sordo la prima vera e propria immersione nel mondo degli udenti senza la mediazione della famiglia, in un'età che spesso corrisponde alla scuola dell'infanzia. Può accadere che il bambino, se non trova una mediazione adeguata da parte di adulti competenti e capaci di costruire un clima educativo ricco, viva un certo disagio, si senta emarginato in un contesto di udenti, sperimenti difficoltà di comunicazione e di conseguenza di apprendimento e integrazione. Se questa situazione si concretizza il rischio è che si innestino nel bambino sordo sentimenti di scarsa fiducia in se stesso, frustrazione, insicurezza, bisogno costante di supporto e quindi, in ultima istanza, scarsa autonomia. Per le difficoltà che l'alunno sordo riscontra nell'area socio-affettiva rischia di isolarsi in classe, può non fare i compiti e non essere autonomo nello studio, apparire perennemente distratto, dire di aver capito anche quando non è vero, avere atteggiamenti aggressivi e di rifiuto nei confronti dell'insegnante di sostegno o al contrario impegnarsi a scuola solo quando ha qualcuno vicino che lo incoraggia continuamente a proseguire. Gli insegnanti di sostegno e gli assistenti alla comunicazione vanno formati a comprendere che il loro ruolo è di sostegno alle autonomie e devono acquisire capacità per evitare di generare dipendenza con i propri interventi. Lo studente sordo può rappresentare un'ottima opportunità per la classe e la sua presenza può dare occasione di sperimentare di nuove modalità didattiche e organizzative. Imparare a comunicare in maniera più articolata è, infatti, una competenza di grande utilità per ciascuno: una scuola che sa adattarsi alle esigenze dei propri alunni sordi migliora le *life-skills* di tutti,⁹ La scuola consapevole delle difficoltà può diventare sede di opportunità per tutti e per lo studente sordo in particolare.

⁹ L'Organizzazione Mondiale delle Sanità definisce "life skills" le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni. L'acquisizione di tali competenze è riconosciuta come un obiettivo educativo di grande valore anche per la promozione della salute mentale.

2.2 *Uno sguardo al futuro*

Le questioni educative e pedagogiche relative alla sordità sono strettamente intrecciate ad un particolare aspetto della evoluzione delle scienze biomediche che è lo sviluppo degli ausili per la compensazione del deficit. L'introduzione degli impianti cocleari e la loro evoluzione, impensabile fino a qualche anno fa, che oggi rende possibile impiantare in bambini di poche settimane strumenti che in qualche caso consentono un recupero importante della capacità uditiva, pongono nuove sfide anche sul versante educativo. Chi affronta la sordità solo considerandola una questione medica da correggere (una audiolesione) vede nell'evoluzione della medicina e della riabilitazione la strada maestra che porterà in un futuro non troppo lontano ad avere a disposizione ausili che annulleranno il deficit dei bambini che nascono sordi.

In Italia oggi le buone condizioni igienico sanitarie della popolazione, lo screening neonatale per rilevare nei primi giorni di vita l'eventuale sordità, il sistema sanitario di buon livello e universalistico fanno sì che effettivamente i bambini sordi che nascono nel nostro paese abbiano accesso a interventi medico riabilitativi precoci. Il rapido progredire delle discipline biomediche ci può inoltre fare supporre che gli impianti cocleari (o l'ausilio che li sostituirà) saranno sempre meno invasivi, sempre più efficienti, a disposizione in un'epoca della vita sempre più anticipata. La precocità dell'intervento è, infatti, una condizione necessaria per fare sì che il bambino possa essere immerso nel "bagno linguistico" che consente di apprendere il linguaggio adeguatamente¹⁰. Immaginare tuttavia che le questioni relative ai sordi possano essere in un futuro tutte risolte dalla medicina non pare realistico: se la situazione in Italia è quella sopra descritta, in molti paesi non solo i sistemi sanitari non sono in grado di erogare prestazioni di tale livello, ma sussistono nelle popolazioni condizioni (igienico sanitarie, di organizzazione dei sistemi scolastici) per cui i bambini che nascono sordi (o che lo divengono) non ricevono alcun supporto. Gli importanti fenomeni migratori a cui stiamo assistendo fanno sì che bambini, ragazzi ed adulti sordi arrivino in Italia e qui vivano, si integrino, vadano a scuola. Se mai in un futuro lontano dovessero "scompare" i sordi nati in Italia continueranno ad esservi sordi in Italia.

Ai poli opposti di chi affronta la sordità in una prospettiva medico-riabilitativa si colloca chi evidenzia come la comunità sorda abbia alcune caratteristiche che la portano ad essere una vera e propria minoranza linguistica e culturale, con una propria lingua di riferimento¹¹.

¹⁰ L'apprendimento del linguaggio orale è possibile infatti solo durante il cosiddetto "periodo finestra", l'epoca della vita evolutivamente deputata a ciò, che si ritiene si chiuda fra i tre e i sei anni (Caselli, Capirci, 2002).

¹¹ Le posizioni più estreme in questo senso sono portate avanti dalla corrente culturale della Deafhood, il cui esponente di maggior spicco è Paddy Ladd, ricercatore sordo dell'Università di Bristol: "Il termine Deafhood si oppone a Deafness, nel tentativo di non focalizzare l'attenzione

La questione della lingua ci riporta al dibattito fra oralisti e segnanti di fine ottocento a cui si è accennato nelle pagine precedenti: dibattito non sopito, anzi ancora piuttosto acceso anche a livello parlamentare, visto l'infiammarsi della discussione quando, periodicamente, vengono presentate proposte di legge per il riconoscimento della Lingua Italiana dei Segni (LIS), dagli uni vista come un grave passo indietro per l'integrazione delle persone sorde, dagli altri come un necessario riconoscimento di una realtà viva e attuale, oggi guardata con sempre maggiore interesse anche da linguisti e antropologi.

Le esperienze scolastiche in cui la LIS viene insegnata a tutta la classe sono uno strumento interessante per vedere come, modificando il contesto, la disabilità si riduce. La sordità interferisce con la capacità di comunicare: fornendo a tutti i compagni più strumenti per la comunicazione si consente al bambino sordo di essere meglio inserito, evitando di trasformare un deficit fisico in un deficit di tipo sociale. Ma non solo: si mostra ai bambini che, con gli strumenti adeguati, è possibile comunicare anche con chi può sembrare diverso. E questa è anche educazione alla cittadinanza, al dialogo, e perché no, alla pace.

Riferimenti bibliografici

- Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenuto in Genova dal 1° al 6 settembre 1892* (1893), Genova, Tip. del R. Istituto dei Sordomuti.
- Bonanno S., Delliri F., Dolza E., Maglione E. (2012), *Manuale di Lingua Italiana per sordi stranieri*, Torino, Edizioni Cartman.
- Bosco E. (2013), *Comprendere la sordità*, Roma, Carocci Faber.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, edizioni EDB.
- Caselli C., Capirco O. (2002), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio*, Milano, FrancoAngeli.
- Crispiani P. (a cura di) (2016), *Storia della pedagogia speciale*, Pisa, Edizioni ETS.
- Dirindin N., Marchisio C.M. (2009), *Il Servizio sanitario nazionale: una sanità all'avanguardia, ma non (ancora) integrata con il settore sociale*, in Balduzzi R., *Trent'anni di Servizio sanitario nazionale. Un confronto interdisciplinare*, Il Mulino, Bologna, pp. 129-164.
- Dolza E. (2005), *Deafhood*, «Effetà», 2, pp. 20-24.
- Farrell-Vinay G. (1997), *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia.

sulla perdita uditiva, bensì sulla accezione positiva dell'essere sordo e sulla sordità come una condizione che esclude di essere curata come una malattia. La sordità è invece, secondo Ladd, una condizione culturale che va applicata alle comunità dei sordi, in quanto centri di risorse sociali e linguistiche che sappiano sfidare gli assunti "audiocentrici" tipici della nostra società occidentale (...) Ladd afferma che le comunità dei sordi debbano essere rese capaci di operare con gli stessi principi e piani politici delle altre minoranze linguistiche" (Dolza, 2005).

- Fè G. (1907), *Stato giuridico-economico delle istituzioni e degli educatori dei sordomuti*, in *Atti del Terzo Congresso Nazionale per l'educazione dei sordomuti tenuto in Bologna nei giorni 12, 13 e 14 settembre 1907*, Bologna, Tip. Sordomuti, pp. 78-83.
- Gaspari P. (2010), *Luci ed ombre nell'inclusione scolastica dei bambini sordi in Italia*, «Pedagogia oggi», 1, pp. 94-106.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004), *Educare le life skills*, Trento, Erickson.
- Morandini M.C. (2010), *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI.
- Morandini M.C. (2015), *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, in S. Olivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini, *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 125-132.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università.
- Raseri E. (1880), *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia, Risultati dell'inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana.
- Sani R. (2000), *Istituzioni scolastiche e didattica speciale nell'Italia dell'Ottocento: le scuole per i sordomuti*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, pp. 283-305.
- Sani R. (2008), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI.
- Teruggi L.A. (2003), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo nella scuola dell'infanzia e elementare di Cossato*, Milano, FrancoAngeli.
- Zanobini M., Usai M.C. (2011), *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*, Milano, FrancoAngeli.

11. La comunità dentro la scuola: il ruolo delle assemblee scolastiche in Inghilterra

di *Monica E. Mincu*

1. Introduzione

L'idea che una buona scuola debba regolarsi sul modello della comunità non è nuova. L'affermarsi del comunitarismo come filosofia politica e morale verso la metà degli anni '80 ha ulteriormente rafforzato questo principio pedagogico, mettendo così radicalmente in questione il funzionamento burocratico della scuola pubblica, sostanzialmente neutrale in molti paesi. Va notato che la comunità è un concetto di non facile definizione, il cui uso è spesso motivato da ragioni più emotive e quindi passionali, che analitiche (Watson, 1980). Tuttavia, va fatta una distinzione tra il suo significato politico-associativo e quello culturale-antropologico. Nel contesto scolastico, il senso politico della comunità è preminente, perché si tratta di una costruzione intenzionata, basata su valori deliberati e con una finalità di natura pratico-morale. Inoltre, l'idea di scuola-comunità si può declinare su due versanti. Il primo riguarda soprattutto i processi interni, quei fattori che creano un *ethos* comunitario condiviso *all'interno della scuola*. Il secondo si rifà ad un maggiore radicamento della scuola nel suo tessuto territoriale-locale, quindi ai *legami con la realtà oltre la scuola*. Con le parole di Halsey (1972), "la scuola comunità punta a cancellare i confini tra questi due aspetti, per trasformare la comunità in una scuola e la scuola in una comunità" (p. 79). Tali tipologie si possono inserire su un *continuum*, che da un lato mette al centro la scuola, dall'altro l'idea di comunità: 1) scuola come comunità, e cioè con una realtà sociale **bn coesa** al suo interno; 2) scuola che privilegia forti legami con le famiglie; 3) scuola con un **curricolo comunitario**; 4) scuola connessa alla realtà locale e al mondo degli adulti in cui è radicata; 5) scuola al servizio del quartiere (*neighbouring school*); 6) uso tattico e finanziario della scuola comunità (*community colleges*); 7) comunità che controlla la scuola (Skrimshire, 1981).

Secondo le tesi comunitariste, una buona scuola accoglie tutte le istanze valoriali e morali espresse dai suoi utenti, regolandosi su un principio di imparzialità, il quale risulta, tuttavia, in accordo con l'esigenza di non-neutralità dello

spazio pubblico. Proprio in una scuola fondata su valori apertamente riconosciuti e celebrati diventa possibile creare un contesto pluralistico e aperto, in grado di sostanziare un clima educativo di tipo inclusivo. Inoltre, l'accettazione di una forte visione valoriale non significa trasformare le scuole in istituzioni settarie e pertanto non democratiche. La scuola comunità fondata su una visione del mondo ben riconoscibile - con le parole di Ralws (1971) dottrina comprensiva o con le parole di MacIntyre (1993) tradizione - rappresenta una modalità istituzionale autentica per poter realizzare l'educazione alla cittadinanza in un contesto di vita reale. Inoltre, il pensiero etico-comunitarista è congruo con le conclusioni della ricerca sull'efficacia scolastica (*school effectiveness*). In effetti, l'evidenza empirica dimostra che "l'effetto scuola" è molto rilevante sia in ambito di risultati all'apprendimento, sia in quello comportamentale-motivazionale, e che entrambe le componenti si auto-rinforzano a vicenda. Per i teorici della *school effectiveness*, la dimensione comunitaria viene concepita come dimensione istituzionale. Si tratta, in questo caso, di una chiara coerenza di prassi e valori educative, il cui "peso" sull'apprendimento raggiunge il 10-15 percento dell'effetto totale delle influenze sul rendimento scolastico. Inoltre, la dimensione comunitaria include l'effetto di *leadership* o dirigenziale, il quale può rafforzare una visione pedagogica condivisa tra classi e dipartimenti.

Partendo da alcune riflessioni teoriche, il capitolo si sofferma su uno dei modi più consolidati per creare comunità *dentro* la scuola, cioè sulle *school assemblies*, che sono prassi consolidate nelle scuole del mondo anglo-sassone o di sua influenza. Il capitolo si propone, più specificatamente, di investigare a quali condizioni e in che forme le riunioni o le assemblee scolastiche possano svolgere un ruolo di coagulante della vita scolastica e di comunicare una visione della *leadership* d'istituto, dando voce agli studenti per esprimere le proprie istanze e posizioni valoriali. Questo lavoro si basa su studi teorici (Mincu, 2007) e anche su uno studio etnografico realizzato tra 2014 e 2016 in Inghilterra, dal quale verranno estrapolati alcuni casi per illustrare il potenziale pedagogico delle assemblee. Infine, il *focus* del capitolo verte sull'idea di comunità *dentro* la scuola, che si può raggiungere in maniera deliberata e quindi come costruzione politica.

2. Quadro teorico: comunitarismo, cittadinanza e scuola efficace

2.1. Il senso comunitarian della scuola-comunità

Nel dibattito istauratosi tra *communitarians* e *liberals*, l'idea di scuola-comunità risulta un punto centrale. Pur caratterizzando maggiormente la sponda comunitarista, l'idea è tuttavia accolta positivamente anche dai *liberals* più moderati. I quesiti teorici e pratici a cui questi intendono rispondere sono i seguenti: *In che modo la comunità va concepita e a quali condizioni la scuola*

può diventare comunità? In che modo è possibile delineare una scuola sufficientemente coesa e, al tempo stesso, aperta?

Tutto ciò emerge da un rinnovato interesse nei confronti della pedagogia e della morale aristotelica, e cioè dell'etica delle virtù, che sorregge una svolta di tipo perfezionistico nella filosofia dell'educazione. Tali idee si manifestano perlopiù in forma implicita, riscontrando un'ampia e feconda influenza sulle politiche educative e sulle priorità di riforma, ad esempio come principio di *partnership* tra attori sociali. La letteratura filosofica e pedagogica mette in luce che la finalità della svolta *communitarian* non comporta l'ideazione di una vera e propria alternativa filosofica, quanto la trasformazione dell'educazione liberale in senso sociale. In effetti, una delle difese più efficaci del comunitarismo avviene proprio sul terreno dell'educazione liberale (Mincu, 2007), alla ricerca di interpretazioni non-neutrali delle politiche educative odierne. A questo proposito, i concetti di *communitarian liberalism* e *comprehensive liberalism* segnalano un liberalismo etico e non-neutrale (Jonathan, 1997), alla stregua di un liberalismo parzialmente perfezionista (Levinson, 1999). Così, ad esempio, questi studiosi dell'educazione liberale si contraddistinguono per il bilanciamento tra priorità tipicamente liberali, quali l'autonomia del soggetto, la sua libertà di scelta, l'idea di neutralità dello spazio pubblico e quindi delle scuole, e priorità tipicamente comunitariste, come la maggiore attenzione al radicamento sociale del soggetto, la valorizzazione della vita privata e della coerenza culturale delle identità nello spazio pubblico, compreso quello scolastico. I temi di questo dibattito pedagogico ruotano attorno alla relazione tra l'autonomia dell'educando, come possibilità di pensiero critico, tradizionalmente obiettivo cardine dell'istituzione scolastica e quindi della sfera pubblica, e l'identità del soggetto, intesa come appartenenza e come coerenza culturale, tradizionalmente compito dell'ambiente familiare, sociale, culturale, e cioè della sfera privata. Entrambi gli orientamenti cercano di risolvere il dilemma di come soddisfare entrambe le esigenze, pur partendo da presupposti diversi: il liberalismo puntando sull'istanza dell'autonomia e il comunitarismo su quella dell'identità.

In aggiunta, il comunitarismo apprezza lo spazio intermedio tra individuo e sfera politica, assegnando all'educazione il compito di incoraggiare il senso di appartenenza e la propensione verso il bene comune. Iniziare un dialogo creativo con la tradizione e praticare le virtù che sono incorporate nelle pratiche sociali rappresentano due modi per delineare una pedagogia socialmente orientata. Il senso di appartenenza non avviene attraverso una scelta prettamente personale, né attraverso un'imposizione di tipo autoritario. Al contrario, "si costituisce come una progressiva conquista che si compie in noi stessi con le esperienze della vita familiare, con le conoscenze scolastiche, con l'*ethos* collettivo" (Chiosso, 2003, p. 84). Il ragionamento che sorregge la non-neutralità in chiave sociale si basa su un processo di esplicitazione delle identità culturali e religiose e quindi di accettazione di tratti della vita privata che rendono la vita nella sfera pubblica più autentica ed efficace. In tal senso, una combinazione di

dimensioni pubbliche e private, e cioè di neutralità per alcuni versi e non-neutralità per altri, non è del tutto nuova. In effetti, nel modello della *polis* greca, “virtù private e virtù pubbliche erano parte della stessa esperienza volta al conseguimento del «bene comune» che, a sua volta, era privato e pubblico nello stesso tempo” (Chiosso, 2002, p. 324). Un confronto tra il paradigma *liberal* e quello *communitarian*, porta Strike (2007 in Mincu) ad identificare quattro diverse metafore per pensare una comunità dentro la scuola: le famiglie, le congregazioni, le gilde e le democrazie. Da queste, egli ricava tre possibili modelli per una scuola-comunità. Il criterio per valutare queste scuole è la possibilità di impartire un’educazione di qualità, la quale dipende a sua volta dal grado in cui la scuola risulta aperta e inclusiva o, al contrario, selettiva o segregante. Occorre, pertanto, soppesare gli aspetti positivi e quelli negativi che una scuola-comunità può ingenerare, perché una concezione molto forte di educazione comporta quasi sempre anche conseguenze negative, come ad esempio, quella di non essere aperta a tutti o di non attrarre un’ampia varietà di studenti.

Last but not least, il filone della moralità è centrale nel pensiero comunitarista. La creazione della comunità non si erge sulla possibilità di stabilire un consenso morale, bensì sulla disponibilità di un linguaggio condiviso basato sulle virtù. Una comunità educativa richiede quindi un discorso pedagogico centrato sulle cosiddette “valutazioni forti” in campo morale come, ad esempio, coraggioso, decente, disonesto ecc. Tale linguaggio pedagogico ispirato alle virtù sarebbe sostanziale, perché in grado di comunicare qualche cosa sul carattere della persona virtuosa (ad esempio una persona benevolente è quella che sa osservare, sentire diversamente e agire), perché fa parte di un elenco più ampio di virtù e perché ci si aspetta che contribuisca allo sviluppo umano o alla vita buona. La morale così concepita fonda la pedagogia della differenza - per rispettare gli altri e per riconoscere la differenza occorre imparare a essere se stessi diversi - e l’idea di cittadinanza democratica - non vi è società civile senza particolari comunità che incarnino l’azione umana in specifiche visioni del bene.

2.2 Comunità come esercizio di cittadinanza dentro la scuola

Il nesso tra educazione morale ed educazione civica si esprime nell’idea di bene, che non è soltanto comune, ma anche personale. Secondo Frimannsson (in Mincu, 2007), le virtù private contribuiscono indirettamente a definire la natura del tessuto sociale. Nella prospettiva comunitarista, la cittadinanza democratica e il bene comune sono due idee strettamente interconnesse. In effetti, come per Aristotele, anche per i comunitaristi è impossibile distinguere tra discorso morale e discorso politico o di cittadinanza.

Se dobbiamo educare il cittadino, allora le scuole devono insegnare la pluralità del mondo attraverso la strategia del conflitto cognitivo e nel contempo

rifiutare l'idea di armonia che è piuttosto artificiale. Così facendo, diventa possibile che le scuole, in quanto locazioni temporali, si lascino permeare dalla più grande società che le ospita (Weinstein, 2004). Anche Gutmann (1980) considera che per poter attingere ai beni primari, l'interesse prevalente dei minori sia quello di diventare membri della propria famiglia e comunità. Essi non sono, infatti, storici e universali, ma saldamente ancorati alla comprensione di che cosa sia il bene per soggetti non ancora autosufficienti, una situazione che evoca la posizione originaria rawlsiana. Questa tesi diventa particolarmente esplicita quando si tratta di considerare il controverso diritto dei genitori all'educazione religiosa dei propri figli:

Riteniamo che il diritto dei bambini all'educazione [religiosa da parte dei genitori] sia prioritario rispetto al loro diritto alla libertà religiosa, giacché pensiamo che tale restrizione della loro libertà attuale si renda necessaria per creare le condizioni del futuro godimento della libertà religiosa e di altre simili ad essa. (Gutmann, 1980, p. 349)

Inoltre, Gutmann (1980) sostiene che per concretizzare l'ideale dell'educazione democratica va denunciata la "falsa pretesa di superiorità morale da parte degli insegnanti" (p. 40) su cui si erge il pregiudizio della neutralità scolastica. Secondo questa studiosa, ascrivibile all'area liberal, "vi sono due diversi motivi per acconsentire che le comunità facciano leva sull'educazione affinché i bambini aderiscano a certi modi di vita e rifiutino altri" (p. 42-43). Innanzitutto, siccome le società riconoscono che rendere in grado le persone di scegliere tra modi di vita buoni o sbagliati ha un determinato valore morale, "i bambini non apprendono a discernere la differenza in base ad un'educazione imperniata sulla neutralità tra i modi di vita" (Gutmann, 1980, p. 43). In secondo luogo, "il bene dei bambini riguarda non soltanto la libertà di scelta, ma anche l'identificarsi con e partecipare al bene della loro famiglia e alle politiche della propria società" (Gutmann, 1980, p. 43).

2.3 Comunità come coesione e leadership per un apprendimento efficace

I presupposti filosofici espressi dal comunitarismo o dalle tesi *liberal* più moderate non sono in contraddizione con alcuni presupposti che derivano da un'area molto diversa delle scienze dell'educazione, e cioè dall'area della *school effectiveness*. Come sostiene Chiosso (2012) nel caso di una politica come quella della personalizzazione è possibile notare una certa convergenza o perlomeno una non-contraddittorietà tra filoni filosofici centrati sulla socialità della persona e filoni ispirati al positivismo, che teorizzano la qualità dei processi di istruzione a scuola. Ovviamente, le posizioni in campo sono molteplici e non è possibile descrivere una via univoca secondo cui impostazioni *communitarians* incontrano impostazioni funzionaliste e neo-funzionaliste (vedi Mincu, 2012).

In altre parole, anche le teorie sull'efficacia scolastica hanno dimostrato che una scuola efficace non può che essere una scuola-comunità. In effetti, la dimensione istituzionale o culturale che mette insieme e offre significato ai processi di insegnamento e di apprendimento è imprescindibile per poter impartire un'educazione di qualità. Aspetti valoriali, motivazionali, comportamentali non sono secondari nella vita degli studenti. Affinché una scuola possa risultare culturalmente e moralmente "calda" occorre che essa acquisisca una chiara identità valoriale, in grado di permeare ogni aspetto, e così facendo di coagulare una vera e propria comunità scolastica. Secondo Hattie (2003), l'effetto scuola include l'effetto della *leadership* d'istituto, cioè preside e *team* di vice-presidi o insegnanti responsabili per i vari aspetti della vita scolastica e può riscontrare un impatto tra 5 e 10 percento dell'effetto totale sull'apprendimento degli alunni. Tuttavia, altri studiosi indicano un effetto che può raggiungere livelli perfino più alti, circa il 20 percento. Di per sé, l'effetto scuola può sembrare meno importante rispetto all'effetto classe (o insegnante), che è il più vicino e quindi esercita un'influenza più significativa sui processi di apprendimento. Tuttavia, se si considera la variabile coerenza o allineamento nella modalità di insegnamento e di educazione più in genere tra docenti e tra dipartimenti, si capisce che l'effetto indiretto della *leadership* e dell'istituzione come realtà coesa sia innegabile. In effetti, le finalità e le politiche d'istituto incidono, secondo Hattie (2003), in maniera sostanziale.

In quanto contesto di maggiore prossimità, i gruppi di insegnanti e i dipartimenti o raggruppamenti disciplinari, contribuiscono maggiormente all'efficacia di tipo differenziale dell'insegnante, e cioè alla possibilità di essere efficaci con specifici tipi di alunni, e non solo in modo generico. Rispetto a ciò, il contesto scuola rimane un po' più distante. Inoltre, le ricerche in questo ambito hanno dimostrato che l'incoerenza con cui si insegnano determinate discipline varia da un insegnante ad altro anche nella stessa scuola ed è tendenzialmente maggiore nelle secondarie, rispetto alle elementari (Ko & Sammons, 2012). Inoltre, le scuole hanno un impatto importante sul rendimento e sul comportamento, mentre il loro impatto è più debole sulla sfera affettiva e sociale, anche se sussistono correlazioni positive e significative anche in questo ambito. In altre parole, un miglioramento del rendimento può aumentare l'auto-efficacia degli studenti, il loro impegno e le attitudini rispetto all'educazione, e viceversa.

Rispetto all'effetto della *leadership* che va visto come un vettore importante della comunità dentro la scuola, i *leaders* giocano un ruolo centrale sia nel rendimento degli alunni, sia per migliorare l'istituzione più in genere (Day et al., 2000; Leithwood et al., 2006). La *leadership* efficace non è di tipo gerarchico e orientata al controllo, ma distribuita, condivisa, centrata sull'apprendimento e a servizio del morale degli insegnanti. I *leaders* indicano direzioni di sviluppo e visioni condivise o aspettative circa le *performances*, sviluppano il personale per mezzo di supporto individuale, intellettuale, emozionale o anche in virtù

del modello che essi stessi propongono in quanto professionisti. Inoltre, i dirigenti ridisegnano l'organizzazione, rafforzano culture e strutture collaborative e istaurano relazioni positive con genitori e comunità locale (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Studi recenti dimostrano che i *leaders* sono fattori cruciali per sviluppare la fiducia nelle scuole, che a sua volta riscontra un'influenza notevole sia diretta, sia indiretta sull'efficacia scolastica (Bryk & Schneider, 2002). Anche secondo McLaughlin e Talbert (2006) la qualità della *leadership* intermedia o ai livelli dirigenziali più alti determina una parte importante delle differenze tra scuole o tra dipartimenti all'interno della stessa scuola. Ed infine, secondo OCSE (2012) la dirigenza scolastica è il punto di partenza per trasformare in senso migliorativo le scuole con risultati deboli all'apprendimento e collocate in aree svantaggiate. In sintesi, si tratta di una sostanziale convergenza tra vari filoni teorici sull'esigenza di avere scuole pubbliche che si delineino come comunità al loro interno, per ragioni tanto valoriali quanto strumentali.

3. Background: il concetto di comunità in Inghilterra

Il movimento della scuola come comunità affiora dalla stessa storia dei sistemi scolastici statunitense, canadese e inglese, con obiettivi non diversi da quelli del sistema scolastico. Tale *trend* si manifesta nei paesi menzionati perché lo sviluppo di uno spirito comunitario era ritenuto necessario sia sul piano filosofico, sia su quello pratico. Un chiaro impulso in questa direzione è pervenuto da John Dewey e dal progressivismo nord-americano del ventesimo secolo. Un'altra ragione risiede nel fatto che proprio nei periodi di maggiore crisi economica e sociale, come durante la grande depressione degli anni '30 e nel secondo dopo-guerra, specialmente dagli anni '60 in poi, l'idea di comunità è stata posta al centro del dibattito educativo su entrambe le sponde dell'Atlantico nei tre contesti anglo-sassoni menzionati.

Nello specifico, nel caso inglese emergono due diversi significati che il movimento per la *community school* intercetta. Il primo è di tipo evolucionistico, e quindi in diretta continuità con le radici storiche su cui si erge il sistema scolastico inglese, mentre il secondo si pone in un'ottica rivoluzionaria o di cambiamento, perché mira ad una trasformazione nel senso dell'equità di quelle zone urbane maggiormente svantaggiate (Watson, 1980). Negli anni '20 Henry Morris, responsabile per la rete scolastica del Cambridgeshire, ha fondato le *Cambridgeshire Village Colleges* come istituzioni secondarie al servizio della comunità, site tanto in zone rurali quanto urbane. Queste erano provviste di centri educativi per adulti o di altre risorse, come piscine, biblioteche, facilità sportive, volte allo **sviluppo comunitario locale**. Le ragioni sono tanto idealistiche, volte a posizionare le scuole nella vita reale della comunità e colmare il divario, quanto pragmatico-finanziarie, volte a realizzare economie di scala per

ricavare un certo risparmio, ricavato dalla non duplicazione di strutture analoghe. (Watson, 1980). Il secondo senso della comunità in educazione deriva dalle condizioni di deprivazione urbana degli anni '60, che portano alla designazione di aree educativamente prioritarie (*educational priority areas*) in seguito al rapporto Plowden (1967). Questo movimento più radicale promuove un cambiamento sia dell'educazione, sia della società. La scuola comunità è pertanto concepita soprattutto come un modo per ristrutturare la società e per servire i suoi scopi, come una scuola *nella* comunità. Con le parole di uno storico dell'educazione, si trattava di "migliorare il bambino urbano" (Wright, 2012, p. 157).

Mentre nel caso olandese le scuole comunità sono politiche recenti, introdotte nel decennio '90 e gestite dalle municipalità per intercettare le difficoltà degli studenti nelle zone più deprivate (Heers, Ghysels, Groot & van den Brink, 2015), nel caso inglese le *community schools* sono quelle scuole, in prevalenza primarie, tuttora di competenza delle autorità locali, diverse da *academies* e le *free schools* oggi in forte espansione e direttamente gestite dal governo. Tuttavia, va notato che in Inghilterra la scuola comunità rappresenta un principio pedagogico che è all'opera in ogni scuola pubblica, primaria o secondaria, in forme piuttosto coerenti a livello nazionale, in continuità con entrambe le radici storiche sopramenzionate. Questo principio è oggi ulteriormente rafforzato dalla forte *leadership* scolastica che caratterizza il sistema inglese. In effetti, la scuola-comunità così intesa è il *focus* di questo saggio.

Oltre al ruolo della dirigenza nella definizione di una forte visione d'istituto, dell'offerta didattica e della possibilità di assumere localmente personale che possa corrispondere non solo ai bisogni di organico, ma anche al profilo istituzionale, uno strumento tradizionale per creare comunità dentro la scuola è quello delle assemblee scolastiche. Le forme odierne rappresentano un'evoluzione delle assemblee di natura religiosa di preghiera in comune (*collective worship*) e acquisiscono un significato più ampio, di evento che serve a gestire "gli affari interni" all'istituzione. Così, ad esempio, è consuetudine premiare gli studenti meritevoli, gestire la disciplina attraverso la comunicazione di regole applicabili a livello di intera scuola, trasmettere principi di educazione morale e di cittadinanza, gestire o dare comunicazione a questioni organizzative che riguardano la vita della scuola. Un messaggio cristiano può, tuttavia, essere presente come richiamo simbolico e celebrativo, ad esempio le canzoni religiose o *gospel* che aprono e concludono tali riunioni con accompagnamento strumentale, in scuole ispirate ai principi anglicani o cristiani più in genere. La presenza di un richiamo religioso è posto in spirito non-neutrale e coloro che non si ritrovano nei valori pre-scelti dall'istituzione non sono obbligati ad un'adesione e partecipazione effettive, ma invitati al rispetto silente del momento celebrativo, in un'ottica di tolleranza reciproca. Un'altra caratteristica è il fatto che la direzione di tali momenti spetta al dirigente in persona o ai vice-direttori, e quindi ai *leaders* scolastici che si assumono direttamente il compito

di fornire visione, coerenza e disciplina all'intera comunità scolastica. Le assemblee riflettono, in sostanza, la vita e le questioni del momento più rilevanti per la comunità, partendo dagli interessi degli studenti. In questo modo, le *assemblies* contribuiscono indirettamente all'educazione religiosa nel senso più ampio del termine e all'educazione alla cittadinanza per mezzo dell'approccio morale centrato sulle virtù.

4. Metodologia

Il capitolo si basa su un'ampia rassegna teorica del dibattito *liberal-communitarian* e delle sue ricadute in ambito educativo (Mincu, 2007). Inoltre, l'esperienza diretta con il contesto inglese, avvenuta tra 2012 e 2016 di circa otto mesi, consente una conoscenza diretta delle politiche scolastiche e delle prassi educative in alcune scuole primarie e secondarie dell'area londinese. Il saggio si delinea come uno studio di caso strumentale, perché offre input empirici per analizzare una questione teorica, e, al tempo stesso, come uno di tipo comparato, in cui la rilevanza del contesto è fondamentale per capire i processi interni alle istituzioni scolastiche. Il contesto educativo inglese ha visto l'affermarsi delle *community schools* nei suoi vari significati storici. Al tempo stesso, esso risulta congruo con un'idea di efficacia scolastica, promossa attivamente dalle istituzioni centrali, per esempio dall'Ofsted o dal DfES. Entrambi gli aspetti contribuiscono a cogliere le dinamiche istituzionali interne e la robustezza delle comunità *dentro* la scuola inglese. I dati etnografici riportati sono estratti dal diario tenuto nel 2014 come strumento per condurre la ricerca in una scuola secondaria comprensiva. Essi offrono una visuale molto interessante sui processi in atto e sui significati su cui si erge una specifica comunità scolastica. Altri esempi riportati attingono ad esperienze dirette più puntuali con scuole nella stessa area. I quattro esempi selezionati provengono da una scuola secondaria, istituita negli anni '70 in una zona più esterna dell'area londinese, in un quartiere di classe media, di estrazione perlopiù britannica (*white British*). Come riprova della sua qualità educativa, la scuola è stata insignita nel tempo di vari *status*, come *specialist technology college*, *academy*, *trust* e finalmente *teaching school*. Il suo *ethos* è fortemente competitivo, gerarchico, centrato sul controllo del comportamento degli studenti, femmine e maschi, anche come effetto della presenza nell'area di due *grammar school*, distinte per genere, con le quali la scuola compete. L'effetto della sua *leadership* si pone in grande continuità, perché i direttori sono stati soltanto tre in quasi quattro decenni di funzionamento. Un'altra caratteristica deriva dalla forte tensione quotidiana nella vita scolastica, dovuta all'attesa di dell'ispezione dell'Ofsted, percepita come imminente, e dal desiderio di mantenere buoni standard qualitativi.

5. Dati: esempi di assemblee

Di seguito riporterò descrizioni tratte dal diario etnografico tenuto nel 2014 per illustrare il clima pedagogico di una scuola secondaria comprensiva, il tipo di comunità educativa e le modalità di costruzione attiva attraverso l'uso di assemblee scolastiche.

Estratto 1 - Un'assemblea sull'eroismo

In un'ampia aula plurifunzionale, circa 100 gli studenti delle classi terminali (le undicesime) sono seduti in modo informale sul pavimento. Si tratta di una soluzione temporanea, perché il grande spazio dedicato alle assemblee, che può contenere diverse centinaia di studenti di più classi è in ristrutturazione. Tutti si alzano all'arrivo del vice-dirigente in carica (*executive head*) che sostituisce la direttrice per alcuni giorni a settimana, visto l'impegno di quest'ultima in attività di supporto per scuole in difficoltà. Tutti cantano "Jubilate Deo" con l'ausilio di un *power point* di supporto per i versi e accompagnamento a pianoforte, poi si siedono. Il dirigente introduce il tema dell'assemblea: essere un eroe. Si tratta di un incontro che punta a fornire supporto psicologico di tipo motivazionale per le settimane dedicate alle valutazioni di fine ciclo scolastico – gli esami GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Il *leader* esamina il tema del giorno: cosa significa essere un eroe e riporta i suoi eroi personali: Kennedy, per la sua determinazione a mandare una missione su Marte e Mandela, sempre per la sua determinazione a combattere l'*apartheid*. Il tutto si riassume in un principio piuttosto succinto: importanza dell'attitudine, piuttosto che della capacità di raggiungere l'altitudine, cioè di risultati importanti (*the importance of the attitude than the aptitude to reach the altitude*). I valori richiamati sono quelli della fiducia in se stessi e della perseveranza. Viene poi proiettato un *power point* teso a creare emozione dell'*audience*, che riassume il tempo che è stato dedicato a lavorare e studiare a scuola: quanti giorni, quante ore, quanti minuti, seguito da un breve testo motivazionale sull'idea di essere eroe. La mia impressione è, tuttavia, che alcuni studenti possano vivere il momento con un po' di scetticismo o distacco, per quanto l'atmosfera risulti particolarmente sobria e di ascolto in silenzio. In seguito, il vice offre anche un'interpretazione più personale rispetto all'idea dell'eroe: avere figli come eroi e viceversa, figli che possano avere genitori come eroi, richiamando un certo senso di eroismo quotidiano. I suoi interventi sono accolti con applausi. Le ultime due *slides* offrono consigli molto pratici per la settimana che inizia: come mantenere la concentrazione, come nutrirsi in maniera sana e godere di buon riposo, come non perdere di vista i doveri e le cose da non dimenticare durante il periodo degli esami. Di rientro nell'aula dei professori di scienze, esprimo il mio parere: è stato un bel momento. La risposta di una delle insegnanti più giovani, a tratti critica nei confronti della *leadership*, non mi coglie del tutto di sorpresa: stai facendo dell'ironia?

Estratto 2 - Un'assemblea su Shakespeare

La riunione è congiuntamente diretta da una giovane insegnante di inglese e dalla direttrice, la quale indossa in queste occasioni la sua mantella cerimoniale. Ora sono più familiare con il *format* delle assemblee: apertura con canzone cristiana accompagnata al pianoforte e chiusura con preghiera di tutti i presenti, in atteggiamento di rispetto: sguardo rivolta verso il basso. Si tratta di studenti delle classi ottave e none, che presentano alcune scene teatrali preparate per una competizione shakespeariana a livello nazionale. L'attività curricolare opzionale è proposta dall'insegnante di inglese come laboratorio pomeridiano nel dopo-scuola, in modo gratuito e come contributo volontario della stessa per arricchire l'offerta educativa. I ragazzi recitano con passione e competenza e il pubblico di studenti segue interessato. In seguito, la direttrice informa che gli studenti dell'undicesima sono sotto esame e consiglia di essere silenti nei loro spostamenti per la scuola, per rispettare i compagni. Sottolinea poi l'importanza delle attività opzionali (*club* o laboratori), di coltivare una passione perché può anche avere dei riscontri positivi anche sugli studi. Noto come l'aspetto motivazionale centrato sul rendimento scolastico è sempre presente, forse dettato anche dalla forte enfasi di questa scuola sul bisogno di migliorare continuamente il rendimento dei ragazzi.

Estratto 3 - Un'assemblea con le classi ottave diretta dal vice-dirigente sul tema della fiducia

L'*ethos* cristiano permea la riunione con preghiera iniziale e finale. In seguito, si approfondisce il valore e la rilevanza della fiducia, partendo dalla sua stessa esperienza di padre di un figlio di cinque anni e dall'esperienza con le gare di ciclismo. Prova a spiegare la differenza tra fiducia e arroganza. Sul momento penso che si tratti di una lezione di educazione morale, abbastanza centrata sull'insegnante. Viene poi riportato l'esempio di una giovane donna paraolimpica. Credo che questo sia un momento interessante perché rende consapevoli i ragazzi di problemi di salute e della diversità, e questo aspetto è molto presente nelle riunioni. Alcuni ragazzi vengono premiati con diplomi o altri piccoli regali. Come consuetudine, vengono elogiati pubblicamente per meriti scolastici.

Estratto 4 - Assemblea sull'India – essere caritatevoli

Arrivo per prima in aula, alcuni membri dello staff preparano il pianoforte e le canzoni. Gli studenti arrivano silenziosi e si accomodano sul pavimento. All'arrivo della direttrice tutti si alzano. La *headteacher* saluta per prima, una volta ottenuta l'attenzione di tutti: "Buongiorno classe decima!" Buongiorno signora M! Si intona una canzone cristiana con accompagnamento strumentale: alcuni studenti ascoltano in modo rispettoso. La direttrice è accompagnata dall'insegnante di geografia e insieme riferiscono della "loro gita in India" a Dehli e poi a Jaipur "vicino al Pakistan". Insieme ad un'insegnante statunitense,

hanno visitato “una scuola internazionale globale indiana”. La dirigente descrive Dehli come una città congestionata, più di Londra, ma decisamente che vale la pena di visitare. Ricorda il viaggio con i *rickshaws* locali che le sono molto piaciuti e si entusiasma al ricordo delle belle case azzurre, ammirare dall’alto della torre centrale nella città di Jaipur. Spiega che l’azzurro è stato nel passato il colore della casta indiana più alta, ma che ad un certo punto tutti hanno iniziato a dipingere le case di azzurro. Si sofferma lungamente sulla grande l’ospitalità: un tappeto di fiori in suo onore realizzato a scuola, il cibo cucinato dagli studenti al mattino molto presto, e la graziosa dimora a buon mercato. Nel suo discorso enfatizza in modo molto informale il valore dei soldi risparmiati: “avevamo soldi, ma sapete, è sempre bene risparmiarli”. Il discorso è accompagnato da materiale visivo sulla scuola visitata, proiettato alla lavagna. Si sottolineano le assomiglianze con la sua scuola – l’uso delle lavagne luminose, per esempio, ma anche le diversità – l’assenza di cattedre nelle classi, perché gli insegnanti vengono e escono dalle classi. Queste non sono “loro”, come nelle scuole secondarie inglesi. Riferisce poi che si è interessata all’insegnamento della scienza e dell’informatica, due interessi particolari della direttrice. Tra le somiglianze, uno degli aspetti più apprezzati dalla *head* inglese, particolarmente attenta all’aspetto esteriore della sua scuola, all’ordine e alla pulizia, è il fatto “che tengono così tanto ai fiori e alla loro scuola”, “non diverso da noi”. La visita è stata finanziata da un noto istituto internazionale ed è stata volta a raccogliere fondi per una scuola indiana bisognosa, che non viene menzionata e non compare nella presentazione visiva. L’assemblea è centrata sugli aspetti positivi e di convergenza tra la scuola indiana e quella inglese, pur omettendo di indicare che si tratta di una scuola ricca e privata. La riunione si conclude con le consuete raccomandazioni circa gli esami e il valore degli studi. La cerimonia conclusiva prevede la preghiera cristiana, e gli studenti rivolgono lo sguardo verso basso, in segno di rispetto per il momento.

6. Analisi e risultati: valori e comunità scolastica

Dagli esempi riportati emergono alcune caratteristiche. Innanzitutto, spiccano gli aspetti cerimoniali-ritualici, in questo caso chiaramente ispirati all’*ethos* anglicano nella forma di preghiere e *gospel*. Va sottolineato che in altre scuole pubbliche, soprattutto primarie, le assemblee possono prevedere momenti cerimoniali laici – ad esempio canzoni motivanti e moderne, che offrono uno sfondo musicale come chiaro richiamo ad una partecipazione gioiosa. Ad ogni modo, il punto centrale delle riunioni consiste nell’educazione morale e di cittadinanza, nella forma di educazione alle virtù (Smith & Smith, 2015). Tali momenti sono, in effetti, tematicamente organizzati per illustrare un certo valore alla volta.

Dagli esempi riportati troviamo l'eroismo in senso più alto, in riferimento a simboli universali come Mandela, ma anche come eroismo che si compie nel quotidiano, l'importanza di coltivare interessi nello spazio scolastico e fuori dalla scuola, la fiducia, la generosità o la carità. Nelle scuole l'educazione morale e comportamentale è congiunta e dettagliata, con dibattiti sui modi di relazionarsi e comportarsi a scuola. In alcune scuole elementari, ai bambini vengono forniti chiari principi di stampo behavioristico: *keep your hands, your feet your unkind thoughts for yourself* e cioè "abbi cura che le tue mani, i tuoi piedi o i tuoi pensieri poco gentili siano sotto controllo". Si tratta di un richiamo semplice, che fa parte di un sistema di gestione del comportamento più ampio e condiviso, soltanto parzialmente basato su regole precise in chiave negativa, perché la filosofia di fondo è un'educazione all'insegna della positività, per rinforzare gli atteggiamenti più favorevoli ad un buon clima scolastico. Gli approfondimenti sulle virtù, realizzate su base quotidiana rappresentano un approccio complementare più profondo, che punta alla comprensione dei comportamenti. Al tempo stesso, il clima delle assemblee è del tutto centrato sulla positività: volto a valorizzare i comportamenti e i risultati positivi dei ragazzi. I *leader* devono di volta in volta decidere quali premi simbolici (diplomi) o materiali (libri o piccoli oggetti) offrire ai ragazzi più meritevoli, i quali vengono pubblicamente complimentati. Va precisato che la premiazione è un principio che si applica in un'ottica inclusiva e di stimolo positivo: tutti gli studenti potranno essere lodati a turno, per qualche aspetto comportamentale o scolastico. Oltre al richiamo a valori e virtù come la carità, la diversità, il coraggio e la tenacia, le assemblee sono spesso momenti divertenti e di svago, che possono soffermarsi anche su valori più leggeri, come quello di "amare il divertimento" in una scuola primaria.

Nella scuola secondaria di riferimento, le assemblee sono dirette, in genere, dalla direttrice in collaborazione con alcuni docenti. Le riunioni possono risultare, a volte, maggiormente partecipate, dando possibilità ai ragazzi di avere una voce propria nella loro organizzazione o durante le assemblee. Negli esempi riportati, la scuola usa una modalità piuttosto unidirezionale, centrata sulla figura dell'adulto, rendendo gli studenti attori passivi e seguendo una logica più simile alla lezione di morale. Tuttavia, si nota come i *leaders* si pongono in un'ottica maggiormente informale, offrendo esempi o pensieri personali e che i temi scelti sono spesso di grande attualità e grande coinvolgimento emotivo. La riunione sull'India riflette la logica sottostante, che punta ad educare alla virtù attraverso la forza dell'esempio personale. In effetti, seguendo l'idea del *role modelling*, molto presente nella pedagogia di questa scuola, la *headteacher* offre i suoi pensieri in modo apparentemente casuale e informale su una moltitudine di aspetti: il valore dei soldi, l'apprezzamento degli aspetti positivi di un viaggio in India, le congruenze valoriali tra le due scuole, l'importanza della cura e del rispetto per i *leaders* di una comunità scolastica.

Così, ad esempio, in un'altra assemblea si riporta il caso commovente degli ultimi mesi di vita di un adolescente malato terminale, noto nei *mass media* nazionali, e si discute il modo in cui egli affronta la morte. La scuola offre in quel caso un'importante occasione per elaborare l'incontro con la morte e per gestire insieme importanti questioni emotive legate alla vita. In altre occasioni, si discutono le insidie presenti dell'uso di tecnologie e di *social networks* e la riduzione delle relazioni faccia a faccia. Va però detto, che la decisione sui valori cardini della comunità scolastica è un esercizio di democrazia: sono stati gli stessi studenti insieme agli insegnanti ad aver deliberato i tre valori cardine - integrità, rispetto, responsabilità - che vengono ricordati in diversi momenti e affissi in diversi spazi della scuola. In altre scuole secondarie inglesi, le assemblee prevedono incontri con rappresentanti locali al parlamento e perfino la possibilità di voto per gli studenti della scuola, con relativi dibattiti e approfondimenti relativi a temi di attualità politica, come il tema dell'uscita dall'Unione Europea.

Oltre all'educazione centrata sulle virtù e alla componente comportamentale, le riunioni sono momenti molto importanti per stimolare la motivazione allo studio e per trasmettere i valori della scuola rispetto all'apprendimento.

7. Conclusioni: linguaggio morale condiviso, visione di *leadership* rafforzata e gestione del comportamento

Come affermato in precedenza, la scuola comunità rappresenta un principio pedagogico che è all'opera in ogni scuola inglese, pubblica o indipendente, mentre le riunioni scolastiche quotidiane o settimanali, in alcuni casi, svolgono un chiaro ruolo nella sua costruzione. Dall'analisi fin qui condotta si evince che le assemblee non impongono una morale. Le *school assemblies* rappresentano, a tutti gli effetti, lo strumento principale per creare un linguaggio condiviso basato sulle virtù e per realizzare un'effettiva cultura scolastica.

Si può notare come la comunità educativa risulti attivamente creata e continuamente ricreata, come scuola non-neutrale e al tempo stesso inclusiva. Pur educando alla cittadinanza mediante l'identificazione con una visione di bene comune - ispirato ai principi della morale anglicana o ad una visione comune di cittadinanza e di educazione nell'orizzonte dei valori britannici, come richiesto dai documenti di politica scolastica - la scuola pratica attivamente una pedagogia della differenza, poiché per rispettare gli altri e per riconoscere la differenza occorre imparare a essere diversi se stessi. La scuola svolge un ruolo intermedio di collegamento tra individuo e sfera sociale e politica, incoraggiando il senso di appartenenza e la propensione verso il bene comune. Si tratta, a tutti gli effetti, di una pedagogia socialmente orientata e centrata sulle virtù e sull'esempio personale degli adulti presenti in contesto scolastico.

Per quanto riguarda l'effetto della leadership d'istituto, risulta con chiarezza il modo in cui i dirigenti e i *leaders* intermedi promuovono la comunità dentro la scuola, svolgendo un ruolo centrale sia nel rendimento degli alunni, in piano motivazionale e comportamentale, sia nel miglioramento dell'istituzione più in genere. In effetti, le assemblee sono una principale occasione per definire una forte cornice istituzionale e culturale, entro la quale la gestione comportamentale degli studenti avviene più agevolmente e con maggiore coerenza. Come già affermato in precedenza, gli aspetti valoriali, motivazionali, comportamentali non sono secondari nella vita degli studenti. Una scuola culturalmente e moralmente "calda" è in grado di permeare ogni aspetto e, così facendo, di coagulare una vera e propria comunità scolastica, al fine delineare il miglior contesto per il rendimento scolastico e per un'effettiva educazione alla cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Bryk A., Schneider B. (2002), *Trust in schools*, New York, Russell Sage.
- Chiosso G. (2002), *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (2012), *The challenge of personalisation for tomorrow's schools*, in Mincu M.E. (a cura di), *Personalisation of education in contexts. Policy critique and theories of personal improvement*, Rotterdam/Boston/Tai Pei, Sense, pp. 49-59.
- Day C., Harris A., Hadfield M., Toley H., Beresford J. (2000), *Leading schools in times of change*, Buckingham, Open University Press.
- Frimannsson G.H. (2007), *L'educazione civica e il bene*, in Mincu M.E. (a cura di), *Educazione non neutrale. La pedagogia dopo la scelta comunitarian*, Torino, SEI, pp. 169-182.
- Halsey A.H. (1972), *Educational Priority Volume 1: EPA problems and policies*, London, HMSO.
- Hattie J. (2003), *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research, www.educationallleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence.
- Heers M., Ghysels J., Groot W., van den Brink H.M. (2015), *Differentiated effect of community schooling on cognitive and social-emotional learning outcomes*, «School effectiveness and school improvement», XXVI, 3, pp. 354-381.
- Jeffs T. (1994), *Community education – the school. Lifelong learning unit 3*, London, YMCA George Williams College.
- Jonathan R. (1997), *Liberalism and Education*, «Journal of Philosophy of Education», XXXI, 1, pp. 181-216.
- Ko J., Sammons P. (2012), *Effective teaching: A review of research. Executive summary report prepared for CfBT*, Oxford, University of Oxford, Department of Education.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D. (2006), *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, DfES/NCSL.

- Leithwood K., Seashore Louis K., Anderson S., Wahlstrom K. (2004), *How leadership influences student learning*, Toronto, Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education; Wallace Foundation, www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf.
- Levinson M. (1999), *The demands of liberal education*, Oxford, Oxford University Press.
- MacIntyre A. (1993), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Bologna, Il Mulino; ediz. orig. (1981), *After virtue. A study in moral theory*, Notre Dame – University of Notre Dame Press.
- McLaughlin M., Talbert J. (2006), *Building school-based teacher learning communities*, New York, Teachers College Press.
- Mincu M.E. (2007), *Educazione non neutrale. La pedagogia dopo la scelta comunitaria*, Torino, SEI.
- Mincu M.E. (2012), Mapping meanings of personalisation, in Mincu M.E. (a cura di). *Personalisation of education in contexts. Policy critique and theories of personal improvement*, Rotterdam/Boston/Tai Pei, Sense, pp. 191-206.
- OCSE (2012), *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*, Paris, OCSE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Rawls J. (1971), *A theory of justice*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- Skrimshire A. (1981), *Community schools and the education of the social individual*, «Oxford Review of Education», VII, 1, pp. 53-65.
- Smith G., Smith S. (2015), *From values to virtues: an investigation into the ethical content of the English primary schools*, «British Journal of Religious Education», XXXV, 1, pp. 5-19.
- Strike K. (2007), *Le scuole come comunità: quattro metafore, tre modelli e un dilemma*, in Mincu M.E. (2007), *Educazione non neutrale. La pedagogia dopo la scelta comunitaria*, Torino, SEI, pp. 185-206.
- Watson K. (1980), *The growth of the community education in the United Kingdom*, «International Review of Education», XXVI, 3, pp. 273-287.
- Weinstein J.R. (2004), *Neutrality, pluralism and education*, «Studies in Philosophy and Education», 23, pp. 235-263.
- Wright S. (2012), *Teacher, families and community in the urban elementary school: evidence from the English school log books c1880-1918*, «History of Education», XLI, 2, pp. 155-173.

12. *Pensiero mediale e nuove scritture*

di *Alberto Parola*

1. **Competenze medialità e complessità del reale**

Il tema delle competenze medialità sollecita tutte le questioni principali della ricerca educativa, da quella *ontologica* in relazione alla complessità del reale; epistemologica, riferibile alle nuove modalità del conoscere e alla strutturazione dei saperi; *metodologica*, che esorta al mixaggio tra il quantitativo, ad esempio dei *big data*, e il qualitativo delle possibilità di analisi dei vissuti interiori, svolte attraverso osservazioni realizzate, ad esempio, con metodi proiettivi, che consentono diverse modalità espressive; di conseguenza a quella *operativa*, in relazione agli aspetti tecnici e pragmatici della ricerca ed *etico-assiologica*, che ci stimola al giudizio di come agire e come osservare, alla riflessione del rapporto con i referenti e all'utilità e al senso della ricerca medesima. Il dibattito attuale tocca una buona parte dell'ampio ventaglio delle scienze. La complessità, questione trattata negli ultimi decenni, tra gli altri, in campo umanistico soprattutto da Morin, dagli anni Novanta sino ad oggi, andrebbe affrontata con strumenti nuovi e una miscela di pensiero e intuizione diversa rispetto al passato – e contemplata attraverso una sorta di “utopia minimalista”, come direbbe Zoja (2013), il quale afferma che “la nostra è la prima epoca post-eroica [ma] proprio chi non lotta contro [certe forme di degenerazione] perché il compito non è né glorioso né epico manca di vero coraggio” (ivi, p. 16) – un approccio ai saperi da far convivere con le tendenze *estroverse* di collaborazione, condivisione e partecipazione, ma anche *introverse* legate a un eccessivo individualismo e ripiegamento interiore (web come rifugio o come promessa?). Complessità del reale significa, in tal caso, soprattutto accettare l'ambivalenza e la presenza inevitabile di elementi opposti. Per tale motivo occorre differenziare la didattica scolastica e gli ambienti d'apprendimento, mentre alcune delle risposte sarebbe bene provenissero dall'utilizzo di un impianto transdisciplinare. I diversi modelli di competenza congegnati sia in Italia che all'estero mostrano inevitabilmente lacune a causa delle scelte compiute per semplificare e determinare priorità in relazione alle diverse aree cognitive, emotive, volitive, creative e relazionali, osservabili (con evidenti difficoltà) all'interno dei contesti-classe e oltre l'aula. Al mo-

mento, il concetto di competenza e i suoi innumerevoli indicatori rappresentano un invitante scenario all'orizzonte, un sestante, una bussola che orienta le intenzioni degli insegnanti. Probabilmente, ciò che ancora manca è uno strumento teorico-pratico collaudato che consenta loro di progettare e costruire la propria idea, nozione e caratteristiche del concetto stesso, individuandone di volta in volta gli indicatori all'interno di un processo di crescita personale, dirigendosi verso l'essenza stessa del significato e del senso del proprio percorso formativo e professionale, attivando tutte le energie cognitive, intuitive e creative necessarie a tale finalità. Adottare inizialmente un modello preconfezionato può essere d'aiuto per combattere, per così dire, il senso di inadeguatezza, modello che con il tempo dovrà necessariamente orientarsi all'originalità, pur sapendo che una quota, presumibilmente, finirà per essere condivisa e adattata all'interno di un consesso assembleare. La difficoltà sta proprio nella convivenza tra l'originale, il personale e il condivisibile. Il sentire degli insegnanti ci racconta di un disagio di fronte a costruzioni fredde del concetto, proprio perché risultano assenti sia l'aspetto profondo che in parte possiamo recuperare da Mezirow (1991, 2016)¹ e dal suo apprendimento trasformativo, sia quello partecipativo, che possiamo dedurre da Jenkins (2010)² e, in parte, da Bateson (1996)³ e Wenger (2006)⁴.

In questo scritto, concepiamo il “pensiero mediale” non solo in modo cognitivo, ma frutto di una significativa presenza di un intreccio tra l'elemento ecologico/sistemico e narrativo/transmediale, ingredienti che esaltano anche il livello emotivo e volitivo dell'apprendimento. Secondo Goleman e Senge (in particolare Goleman e Senge 2006, Senge 2016), il pensiero sistemico consente a un allievo – e qui riportiamo solo alcuni punti per noi essenziali – di riconoscere l'importanza del ritardo temporale quando esplora le relazioni di causa ed effetto (sospensione del giudizio e capacità riflessiva), identificando la natura circolare di tali relazioni, di scoprire dove emergono conseguenze inattese all'interno di un sistema ravvisando che le sue strutture generano un dato comportamento, di cambiare prospettiva per aumentarne la comprensione, utilizzandola per identificare azioni ad alto impatto, di mettere alla prova ipotesi e di controllare i risultati all'interno di un quadro complessivo (pp. 69-70). In questa definizione sintetica, non conclusiva, sono soprattutto percepibili le tracce del pensiero paradigmatico/scientifico, utile al docente per progettare nell'ottica dello sviluppo di competenze, documentare e osservare la sua didattica e valutare secondo “logiche di ricerca”. L'altro ingrediente complesso,

¹ Orientato alla formazione dell'adulto, ma ricco di spunti in senso più generale.

² Si tratta del riferimento alle culture partecipative che qui non abbiamo modo di approfondire.

³ L'autore è uno degli ispiratori della ricerca partecipativa e la sua suddivisione dei livelli di apprendimento non trascura l'idea della “violazione della conformità alle regole” (il cosiddetto Apprendimento 3, aspetto che nella scuola è considerato un errore da evitare).

⁴ Si tratta del concetto di comunità di pratica.

quello narrativo, segue le tracce indicate da Bruner (2003) – questione poi ripresa anche da Smorti (1996) – ed è impreziosito e aggiornato dall’approccio trans-mediale applicabile, in ambito scientifico, alla didattica (ad esempio, Limone, 2013) e al settore produttivo (Giovagnoli, 2013).

Proponiamo di seguito uno schema che prevede in una prima fase (Fase I), riferibile ai gradi dell’infanzia e della primaria, lo sviluppo di un *pensiero narrativo* (in parte propedeutico ai livelli successivi); in seguito una Fase II nella quale il *pensiero monomediale* è concepito come sviluppo dei linguaggi espressivi e digitali considerati singolarmente (fotografia, cinema, teatro, danza, musica, web, tv, videogame e così via, anche se sappiamo bene quanto durante le loro esperienze mediali li utilizzano istintivamente creando prodotti-*patchwork*), approssimativamente durante il raggiungimento dello stadio operatorio formale di Piaget (scuola secondaria di primo grado e biennio della secondaria); un livello di sviluppo del *pensiero critico*, durante la medesima Fase II, durante la quale le due competenze attese si rinforzano reciprocamente; una Fase III, che prevede linguaggi che cominciano ad intrecciarsi (*pensiero trans-mediale*) e con i quali l’allievo è in grado di produrre forme originali di comunicazione, accingendosi a congegnare un approccio maggiormente sistemico (scuola secondaria di secondo grado e università); una Fase IV che prevede lo sviluppo di competenze epistemiche (di lettura, scrittura, critica, di fruizione e di cittadinanza, ma noi qui trattiamo solo quella di scrittura) accompagnate da un *pensiero sistemico* già sufficientemente formato⁵ (dagli anni universitari in poi in un’ottica di professionalità e *life long learning*).

Tab. 1 - Uno schema indicativo che rappresenta fasi durante le quali è possibile sviluppare competenze di tipo mediale

Fasi educative	Livello di pensiero
Prima fase (Infanzia e Primaria)	Livello del pensiero NARRATIVO Apprendimento esperienziale (micro-competenze) Ciclicità
Seconda fase (Sec. I° e biennio Sec. II°)	Livello del pensiero MONOMEDIALE Pensiero formale (autovalutazione) Linguaggi espressivi e digitali (con eventuali combinazioni)
<i>Idem</i>	Livello del pensiero CRITICO Relazione Valori e punti di vista Prospettiva digital humanities

⁵ Si consideri questa disamina in modo sostanzialmente ideale, più come contenitore di riflessione e proposta di un percorso verso un cambiamento di paradigma che di corrispondenza alla realtà dei fatti. Inoltre, possiamo affermare con convinzione che tali fasi non sono da considerarsi evolutive in senso stretto, ma possono essere frutto anche di momenti di intreccio, fusione, circolarità e continui feedback tra le varie combinazioni possibili.

Fasi educative	Livello di pensiero
Terza fase (Sec. II° e anni università o lavoro)	Livello del pensiero TRANSMEDIALE Competenze medialità (settoriali), Approccio sistemico e plurilinguistico Ampia linea del tempo (capacità di legare passato, presente e futuro) Mappe mentali complesse
Quarta fase (Specializzazione, ruolo sociale)	Livello del pensiero SISTEMICO Lavoro (equilibrio tra risorse e servizio) Competenze trasversali ed epistemiche (me- diali e “reali”) Spazi e tempi in reti interconnesse Ipermappe mentali

In questo schema che riteniamo non debba essere esaustivo, proprio in riferimento alle riflessioni che abbiamo formulato poco sopra, si presentano alcuni aspetti che, in tema di competenza, in verità non emergono facilmente, come la necessità della ciclicità e del pensiero sistemico, la coppia disagio/empatia strettamente legata a un reale complesso composto di distanze e presenze. In questo scritto intendiamo, al momento, approfondire il tema dell’empatia che, da qualche tempo, stiamo tentando di osservare nell’ambito degli ambienti ludici, di comunicazione e apprendimento del web. La questione è spesso sottovalutata e svaloriata a causa di approcci che si accontentano di descrivere situazioni relazionali a distanza, per mezzo di involucri metaforici e riflessioni retoriche, più che osservarle per ciò che sono, dinamiche cariche di vissuti ed emozioni dirette. Infatti, la metafora “mettersi nei panni di...” – abusata in svariati settori del sapere – sminuisce il concetto complesso di empatia, trattandosi di una forma reificante-semplificante quasi negoziata socialmente (la metafora è facile da ricordare, è concreta ed è ampiamente riferibile al linguaggio simbolico), come se fosse un tentativo di intesa comune intorno a una sfera semantica iper-complessa (paradossalmente per lo più astratta, visto che una parte del suo esperito si manifesta come indicibile), percepita più come prodotto del pensiero che come evidenza creata dall’impatto con la realtà comunicativa. Essa prevede un continuo movimento *dentro-fuori* tra i soggetti di una relazione, un intimo consenso e un sentimento di adeguatezza reciproca tra l’*empatizzante* fiero dell’esito del suo supporto/interesse e l’*empatizzato*⁶ consolato dalla relazione stessa. Boella sostiene

⁶ Usiamo questi due termini nel caso di una comunicazione asimmetrica tra due o più soggetti, nel senso che l’empatizzante percepisce il disagio dell’empatizzato dialogando o semplicemente connettendosi con lui (ad esempio, leggendo i commenti in una bacheca di un social), aspetto che, a distanza, risulta particolarmente frequente. Naturalmente l’empatia si può manifestare come tecnica, atteggiamento e sentimento anche di tipo simmetrico, con scambio reciproco. Certo è che, in generale, in caso di asimmetria nel web, non è detto che il “gesto senza ritorno”, nel caso di una “attesa mancata”, non rappresenti un risponderci e un corrisponderci (il gesto è stato compiuto e ha innescato un processo di ricezione di un “credito” potenziale), tuttavia a distanza è molto più difficile da decifrare a causa della percezione distorta delle aspetta-

che: “L’empatia è l’atto attraverso cui ci rendiamo conto che un altro, un’altra, è soggetto di esperienza come lo siamo noi: vive sentimenti ed emozioni, compie atti volitivi e cognitivi. Capire quel che sente, vuole e pensa l’altro è elemento essenziale della convivenza umana nei suoi aspetti sociali, politici e morali [...] (Boella, 2006, p. XII). Da questa definizione, che condividiamo pienamente, possiamo tentare di intraprendere un ragionamento, qui appena abbozzato, in riferimento alla formula “realtà + digitale” che, come sappiamo, non rappresenta due luoghi differenti, bensì una realtà complessa che va ben oltre la somma delle parti che la costituiscono. Se l’approccio empatico “è il fondamento di tutti gli atti (emotivi, cognitivi, volitivi, valutativi, narrativi ecc.) con cui entriamo in rapporto con un’altra persona” (Boella, 2006, p. 21), negli ambienti digitali possiamo imbatterci in forme molto diverse di possibilità che fungono da veicolo essenziale per l’accesso alla realtà stessa, strutture relazionali che oscillano tra simulazione e illusione. Il rischio è che proprio la componente narrativa apra a un’empatia a distanza vissuta dall’*empatizzato* come cristallina proprio perché l’*empatizzante* potrebbe tendere a offrire solo la parte positiva “simulata” dell’atto, nascondendo l’aspetto di “ombra” portatore di ambivalenza. In tal senso, l’atto empatico risulta come una più o meno cosciente relazione illusoria tra i due soggetti, un lavoro “pulito” che potrebbe non lasciare tracce significative dal punto di vista della relazione (da qui la componente illusoria).

Dei tre passaggi ipotizzati dall’autrice, l’*emozione dell’incontro, immaginare e comprendere* e la *trasformazione di sé*, ci concentriamo proprio su quest’ultimo: mentre i primi due possono essere concepiti senza ambiguità e interpretati in modo lineare e senza significative differenze da un punto di vista emotivo, sia in presenza che a distanza (ancor di più quando la distanza alimenta l’immaginazione), il terzo elemento potrebbe essere percepito attraverso sensazioni complesse, durante un più o meno breve processo di cambiamento determinato da un “sentire” inedito come nuovo frutto della relazione. È in questo passaggio che occorre interrogarsi se e in che modo tale trasformazione, a distanza, possa avvenire veramente. In ogni caso: “Un’empatia non riuscita rilancia [...] il senso profondo delle nostre relazioni, ci dice che in gioco non è la semplice convivenza, ma l’infinito esercizio del desiderio di dare significato alla nostra e all’altrui esistenza” (Boella, 2006, p. 109), come a dire che ciascun atto comunicativo, per amor di chiarezza, andrebbe meta-comunicato e mai lasciato cadere. Per tale motivo il web e, in special modo i social, sono divenuti dei veri e propri laboratori di empatia e, nel nostro caso, luoghi di sperimentazione di “scritture mediali”, impostate più o meno coscientemente come richiesta incessante ed erogazione massiccia di empatia a distanza, nuovo nutrimento di un soggetto al quale, possiamo dirlo, ha comin-

tive reciproche, mentre risulta senz’altro più frequente sintonizzarsi sull’atto vitale dell’anticipazione (quando il percepito dell’empatizzante si tramuta immediatamente in azione “empatica” prima che l’altro si esprima esplicitamente).

ciato da circa vent'anni a invertire i termini del problema, valorizzando una "distanza presente" a causa di un'assenza illustre, quella del sentire l'altro nel qui ed ora in una presenza "fittizia" nella quale i corpi preferiscono ignorarsi e lo scambio viene meno (si pensi ai non-luoghi di Augé⁷). La ricerca educativa dovrà dunque specificare le aree semantiche dei concetti e mettere ordine nelle relazioni tra le variabili (cosa influenza cosa e in che modo).

2. Digital education research e scrittura epistemica

In altra pubblicazione (Denicolai e Parola, 2017, in corso di stampa) abbiamo provato a tracciare una categorizzazione delle diverse tipologie di scrittura mediale mutuando alcuni aspetti dal modello di Bereiter e Scardamalia (1987). Il risultato è costituito di cinque livelli di scrittura: *ideativa*, *strutturata*, *prospettica*, *critica* ed *epistemica*. In questo contesto preferiamo ragionare sul rapporto tra competenza e scrittura in termini di verticalità, proprio per evitare un approccio "certificativo" e pre-confezionato del *qui ed ora*, prediligendo invece una postura più auto-formativa e auto-riflessiva del concetto nella formula del *là e allora*, in ottica previsionale. La prima, quella *ideativa*, fa riferimento a una tipologia espressiva senza regole stringenti, creativa e sostanzialmente libera da vincoli etici e valoriali e riferibile a destinatari specifici: sul web possiamo riscontrarne una grande quantità sia sotto forma di scrittura manuale/verbale "digitata", sia nel senso più ampio di multimedialità (commenti sui social e uso di *emoji*, *podcast*, video estemporanei, creazioni istintive tramite *Instagram* e così via). Tale livello può essere assimilabile a una sorta di sperimentaltà nell'attesa di essere educata. La seconda, quella *strutturate*, è assimilabile alla conquista di una grammatica dello scrivere e di una sintassi, semplici regole per impostare messaggi diretti a destinatari più o meno reali: in questo caso, parliamo di una struttura che, nel tempo, solo in parte è stata sviluppata a dovere a causa del fatto che l'insegnamento scolastico è tuttora notevolmente orientato alla scrittura manuale e al *logos*, per così dire, tradizionale. Se accettiamo l'impossibilità di un isomorfismo tra grammatica del linguaggio verbale e linguaggio multimediale, c'è molto da fare (progettare, documentare, valutare) per offrire ai ragazzi la possibilità di un intreccio equilibrato e naturale tra forme espressive (si pensi alla differenza tra una "frase" concepita da un poeta e quella "impostata" da un regista cinematografico per mezzo di una videocamera). La terza, quella *prospettica*, consente a un soggetto di affrancarsi (non per sempre) da una modalità di scrittura egocentrica per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio e imparando a muoversi dinamicamente su una linea che gli per-

⁷ Siamo convinti che un luogo ricco di relazioni non debba essere sempre legato ad un ambiente reale. Una delle possibili soluzioni è fare in modo che distanza e presenza siano immaginate ed esperite come l'una in funzione dell'altra.

mette di attivare un processo di distanziamento e avvicinamento continuo *dal* e *al* testo prodotto. Tale dinamica offre l'opportunità allo "scrittore" di godere delle proprie creazioni, osservandole e giudicandole da differenti punti di vista, a seconda del concetto/strumento chiave utilizzato per attivare un'analisi della propria capacità espressiva (si pensi alla gestione di un profilo su *Facebook*). Nonostante il quarto livello, la scrittura *critica*, possa esso stesso rappresentare una competenza mediale (il critico mediale, con specifiche conoscenze e abilità) ci è utile per descrivere un obiettivo considerevole dello "scrittore mediale", ovvero la possibilità di mettere in campo valori e punti di vista dell'altro (non solo del sé), un salto di consapevolezza che fa un uso notevole delle capacità meta-cognitive e consente al soggetto di raggiungere un traguardo i cui contenuti sono rappresentati dall'autonomia di espressione e giudizio e dalla responsabilità etica nei confronti dei propri "lettori" (si pensi alla cura di un blog che tratta di un tema "caldo" come la difesa dell'ambiente). L'ultimo livello, la *scrittura mediale-epistemica*, delinea un importante traguardo per ciascun allievo, ma anche un inizio verso un percorso di perfezionamento continuo di una scrittura usata come conoscenza di sé, dell'altro e del mondo, quest'ultimo inteso come sistema complesso di soggetti, oggetti e ambienti di vita: il termine *epistemico* ci sembra essere adeguato, anzi ci pare possa rinforzarsi ulteriormente rispetto all'utilizzo che gli autori ne fanno all'interno del loro modello⁸. La scrittura è produzione, ma anche e soprattutto specchio della crescita cognitiva, emotiva ed empatica del soggetto. Il concetto di empatia, a sua volta, si potenzia e si irrobustisce proprio perché stringe un patto ancora più grande con la moltitudine delle scritture, espandendo le sue possibilità e il suo significato. La sequenza indicata nello schema può essere considerata "progressiva" e non solo "cumulativa", proprio perché potrebbe talvolta risultare possibile raggiungere il livello *epistemico*, ad esempio, senza per forza aver completato il livello *strutturato*⁹.

La molteplicità dei testi ci stimola a una riflessione in riferimento alla ricerca educativa, che pone in evidenza la complessità delle forme e delle cornici della realtà digitale, ormai intimamente connesse alla realtà "reale", un intreccio complesso che fa dell'interazione cervello/mente/mondo/i un legame da approfondire in modalità transdisciplinare. Afferma Morin: "La parcelliz-

⁸ Bereiter e Scardamalia (1987).

⁹ Un po' come nella musica, spesso succede che chi non conosce con precisione la grammatica di un linguaggio, riesca a creare brani di grande ispirazione poetica e di evidente valore musicale. Ciò vale per molti cantautori italiani. Diverso è il discorso per alcuni grandi del jazz: tanto per fare un esempio, il grande Thelonious Monk, pianista conosciuto per adottare un fraseggio "frastagliato", anche se ricco di "cluster", uno stile "poco educato" ed armonie non facili per l'orecchio di un profano, è riuscito a scrivere significative pagine della storia di questo genere musicale, re-inventando letteralmente nuove regole nelle armonie e nei ritmi delle sue produzioni. Ciò per dire che un percorso di affinamento della propria scrittura non necessariamente deve passare attraverso stadi rigidamente predeterminati, ma può scegliere altre soluzioni grazie ad un elevato livello di consapevolezza, operando scelte simili a quelle di un artista.

zazione delle conoscenze in discipline e sotto-discipline aggrava l'incultura generalizzata [e impoverisce la scrittura, aggiungiamo noi]. Da qui la necessità di stabilire comunicazioni e legami tra le due branche separate [quella scientifica e quella umanistica] della cultura (2015, p. 41). L'intersezione e l'avanzata fusione tra web e realtà impone un ragionamento relativo a come debba evolvere la ricerca educativa, che noi qui denominiamo *digital education research* (Parola, 2016) per porre in risalto l'impatto del digitale e la sua capacità complessificare e trasformare la nostra realtà. La compartecipazione di diversi sensi (vista, udito e tatto già pienamente presenti "a distanza") e la trasformazione visiva del linguaggio ("il mezzo è il messaggio" di Mc Luhan richiede una revisione visto che mezzi, linguaggi e contesti a loro volta tendono a intrecciarsi e confondersi) fanno sì che il carattere riflessivo della scrittura torni prepotentemente a incoraggiare l'emergere della coscienza dall'inconscio (per dirla alla Ong, 1986), ma anche che tra coscienza e inconscio si determini una cesura se le "due realtà" (presenza e distanza) non intraprendono un dialogo serrato. Ong allora affermava che: "Un maestro che parla ad una classe che egli sente, e che si sente come un gruppo molto unito, scoprirà che se fa prendere un libro di testo e leggere un dato brano, l'unità del gruppo svanirà appena ogni persona sarà entrata nel proprio mondo individuale" (Ong, 1986, p. 102). Si tratta di un messaggio chiaro in riferimento al rapporto tra oralità e scrittura, messaggio che oggi suonerebbe diverso: se sostituiamo alla parola "libro" il concetto "tablet" presumiamo non sia affatto scontato che quel gruppo debba perdere la sua unità, ma non è oltremodo assodato pensare che il tablet automaticamente tenda a mantenere o trasformare questa unità in una forma differente di collaborazione. Ciò probabilmente significa che l'oralità non va perduta poiché è essa stessa il collante per la condivisione. L'oralità, per definizione, "tira fuori", esteriorizza ciò che viene da dentro, ma sappiamo anche che essa si è evoluta (o degradata a seconda delle esperienze) in seguito all'incontro con il digitale. Essa continua a essere fondamentale per costruire dialoghi empatici ed è per questo motivo che i social hanno già da tempo compreso che occorre recuperarla per non lasciar deperire il fattore emotivo della comunicazione (si pensi a quanto i social abbiano recuperato l'idea di "diario personale" e all'incorporazione dei video all'interno dei post caratterizzati da molta oralità). Ancora Morin, sostiene che: "È necessario introdurre e sviluppare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali delle conoscenze umane, dei suoi processi e delle sue modalità, delle disposizioni tanto psichiche quanto culturali che fanno loro rischiare l'errore o l'illusione" (2015, p. 67). In sostanza ci dice, tra le righe, che occorre lavorare in modo propedeutico sulla *media literacy* e nello specifico sulla capacità di lettura e scrittura nella realtà complessa e dotata di innumerevoli strumenti di espressione. La stessa scrittura, meglio se epistemica, consente di raggiungere questi propositi, grazie al potente meccanismo che

concede al soggetto di riconoscersi e riconoscere l'altro proprio durante l'atto espressivo.

Se il web diventa come Eliza¹⁰ (si pensi a come i motori di ricerca mostrano parole chiave pre-confezionate durante una ricerca e alla presenza degli assistenti virtuali), si involge dunque come acritico "suggeritore" anziché evolversi come promotore di scrittura epistemica, ovvero in nome di una dittatura dell'algoritmo che si sostituisce all'uomo, il quale fallisce il suo proposito di crescita e individuazione: le scritture non possono solamente essere catartiche, ma occorre che diventino relazionali, collaborative, terapeutiche, curanti, epistemiche, appunto. Per fare questo è bene progettare percorsi pensati come ricerca partecipativa, "luogo di processi" e di osservazione dettagliata di comportamenti e atteggiamenti. Colui che detiene il metodo scientifico e lo mette a disposizione in situazioni osservative, che fa suo il metodo didattico (ad esempio un insegnante) e lo utilizza verificando ipotesi, che si apre al mondo delle storie e dei racconti, consente ai pensieri paradigmatico e narrativo di incontrarsi proprio dentro l'atto della scrittura e concede loro di intavolare forme di collaborazione. Ciò in astratto: per far divenire realtà tale connubio devono realizzarsi e regolarsi "distanze emotive" gestite attraverso un continuo equilibrio dinamico, esattamente come fa il "corpo alla sbarra" durante una performance sportiva, il jazzista senza spartito all'interno della band, l'allievo creativo con regole essenziali in un'aula scolastica (un sentire che l'insegnante in genere sviluppa, lo sa interiorizzare, ma fa fatica a raccontare e quindi a valutare). La ricerca partecipativa serve proprio a esperire le potenzialità della gestione delle distanze emotive, esattamente come il racconto, il quale richiede una sequenza di fasi trasformative. Occorre dunque un "pensiero partecipativo" per far crescere la cultura digitale, pensiero nel senso di nuovo paradigma collaborativo in riferimento alla metodologia e alla raccolta, analisi e interpretazione del dato sul campo e nei mondi digitali.

Buckingham sostiene che "invece che aggiungere la *digital literacy* al curriculum scolastico, bisognerebbe ripensare nella totalità ciò che intendiamo con il concetto stesso di alfabetizzazione" (2006, p. 191). Su questo punto siamo d'accordo: l'alfabetizzazione non può essere di carattere esclusivamente tecnico, piuttosto dovrebbe tener conto, anche sulla base di ciò che abbiamo proposto, della costruzione di competenze mediali/digitali, nel nostro caso specifico di sviluppo di scrittura mediale. Il concetto di *literacy* non può essere l'omologo della scrittura manuale: non si tratta solo di grammatiche e sintassi, bensì anche di rapporto tra sé e la propria scrittura e di conoscenza delle dinamiche tra la scrittura digitale e il mondo interno del soggetto, produttore di empatia, in gran parte inconscio. Può fungere da esempio l'aggressore cy-

¹⁰ Il famoso computer che, negli anni Sessanta, fu inventato da Weizenbaum, informatico tedesco, dimostrando che una macchina poteva sostituirsi, attraverso una serie di riformulazioni delle dichiarazioni di un paziente, ad un essere umano (l'esperto) durante una seduta psicoterapica.

berbullo, il quale ci conferma che gran parte della sua condotta è frutto della difficoltà nel rendersi conto di ciò che sta succedendo e ciò che potrà succedere. Infatti: “Il valore della tecnologia digitale [...] dipende in larga misura dalle relazioni pedagogiche che si stabiliscono attorno ad essa” (Buckingham, 2006, p. 201), grazie alla formazione, al controllo del processo e al dialogo attivo. Una nuova “cultura del consumo” e di burocrazia illogica sta invadendo le aule scolastiche e la vita di ciascuno di noi (si pensi ai test standardizzati e alla certificazione delle competenze per tutta la vita, elementi di per sé potenzialmente positivi, ma che rischiano di precipitare sul versante della strumentalizzazione e del mercato dei valori¹¹), determinando livelli di competizione troppo elevati, promuovendo così una “estensione dello spirito competitivo dell’educazione formale in settori della vita quotidiana, piuttosto che una visione più completa di ciò che conta come apprendimento” (Buckingham, 2006, p. 216) e facendoci dimenticare proprio la relazione tra il sé e il mondo complesso lì davanti a noi, costituito da continue mediazioni e distorsioni.

La trasformazione degli spazi d’apprendimento formali e informali possono agire come forma di “ri-scolarizzazione” e trovare nuove energie per dedicarsi all’essenziale che, come sappiamo è, per così dire, “invisibile agli occhi”, occhi che troppo spesso sono concentrati sul “fuori” e non consentono al soggetto di vedere il flusso dei propri pensieri, delle sue emozioni e la circolarità della relazione mente-corpo-mondo.

Dobbiamo dunque attenderci allievi più abili e competenti? Più creativi? Quali valori pervadono il web e come sono interpretati dai ragazzi? È possibile sentirsi ed essere più liberi? Una cosa è certa: loro stessi intendono contribuire, non solo consumare i media, vogliono essere protagonisti del loro apprendimento, propensione naturale dell’essere umano. Gli stessi videogame, così vituperati dagli adulti, possono essere considerati una sfida cognitiva, sapendo che ciò che si impara mentre si gioca occorre sia trasferito in contesti nuovi attraverso un lavoro metacognitivo. Nella scuola, il montaggio, la modifica di immagini e la creazione di musiche, secondo l’autore – e noi ci troviamo d’accordo – rappresentano ambiti molto promettenti nella direzione delle competenze, così come intraprendere indagini con fotografie, video, disegni, racconti, suoni e testi consente di legare insieme le teorie deweyane dell’imparare facendo e la costruzione di un approccio corretto al digitale. La produzione audio-visiva, oltre a designare una nuova tipologia di cultura popolare attraverso le esperienze quotidiane, dovrebbe infondere significati grazie alla riflessione teorica, chiudendo il cerchio per mezzo del rapporto tra la

¹¹ Si pensi al cosiddetto *badge digitale delle competenze* (o open badge) e alle sue future applicazioni e implicazioni. Mutuando e rielaborando dal sito www.eduopen.org/badges: “Un’Open Badge è un micro-attestato digitale, in un formato Open Source la cui definizione, del 2012, è opera di Mozilla. Un Open Badge è un’immagine assegnata da una organizzazione a una persona, una sorta di fotografia contenente metadati riferibili a un’esperienza o competenza della persona stessa che ottiene ed esibisce il Badge”.

pratica e la dimensione critica, favorendo l'esplorazione e la ricerca, la produzione e la manipolazione delle immagini, l'analisi delle grammatiche, il montaggio, la simulazione di una produzione mediale, la flessibilità e il controllo delle operazioni, nonché il bisogno di un meta-linguaggio tecnico e momenti collaborativi di *decision making*. Processi e prodotti non sono separabili e fungono da nucleo indissolubile per l'approccio alla conoscenza, nonostante i confini tra analisi critica e produzione si presentino sempre più sfumati, visto che lettura e scrittura stanno divenendo quasi "simultanee" e talvolta "indistinguibili" di fronte allo schermo durante l'atto osservativo, data la velocità degli scambi e le spasmodiche modalità di interazione.

3. Osservare il processo di sviluppo di una competenza di scrittura mediale

Osservare e poi eventualmente valutare una competenza non è cosa da poco: occorre ragionare su differenti dimensioni, sul significato e sulle sfumature delle loro aree semantiche, sulla loro "capacità di" e "disponibilità a" farsi osservare e sulla loro effettiva applicabilità. Se questi aspetti non sono efficacemente esplicitati difficilmente si potrà documentare e valutare, ma soprattutto l'occhio del docente vedrà un oggetto sfocato e sformato (o potrà anche non vedere nulla). I media offrono suggerimenti in tal senso: il nostro cervello viene continuamente sollecitato, ma per essere ben allenato dobbiamo comprendere il significato delle nostre interazioni via web. Se facciamo tutto istintivamente corriamo il rischio di ripetuti errori su una scala in cui valori oscilleranno tra gli estremi del "banale" e dell'"irreparabile", mentre la nostra memoria immagazzinerà informazioni in modo confuso e disordinato. Inoltre, secondo Morin occorre "sfuggire al circolo vizioso delle umiliazioni [molto presenti nella scuola e dopo la scuola] per trovare il circolo virtuoso dei riconoscimenti reciproci" (2015, p. 66), in un'epoca attuale dominata dalla frenesia e dalla paura, pratica a rischio di estinzione, anche a causa della mancanza di fiducia nei confronti del riconoscimento stesso, in un circolo vizioso senza precedenti. La cautela, l'astuzia, il ragionamento tattico espressi nell'ambito del gioco non sono forse una parte dei mattoncini per costruire competenze? Lo schema funziona quando siamo in grado di individuare l'equilibrio tra storia articolata e giocabilità (vale anche per gli ipertesti e le narrazioni), tra esperienza sensoriale ed emotiva, tramite una significativa interazione tra scelte e regole. Chi costruisce videogame produce interfacce intelligenti che interpretano e utilizzano le teorie neuro-scientifiche a scopo di business, ma gli stessi schemi potrebbero essere simili alle strutture di una buona didattica. In riferimento a Smorti, se a) l'intenzionalità e l'uso della composizione pentadica, ovvero attore, azione, scopo, scena, strumento, sono orientati alla competenza personale, b) l'opacità referenziale (il rapporto tra realtà e rappresentazione), l'incertezza e la componibilità ermeneutica consentono di svilup-

pare la capacità di costruire rappresentazioni e meta-rappresentazioni e c) il pensiero narrativo dispone del carattere “socipeto” per la costruzione delle competenze precoci, noi pensiamo che progettare storie, sfruttando la capacità di raccontare e il desiderio di esprimersi degli allievi, possa divenire il mezzo e, allo stesso tempo il focus, per raggiungere i traguardi scolastici suggeriti dalle indicazioni ministeriali. In relazione allo stesso pensiero narrativo, l’autore evidenzia come, in riferimento allo sviluppo dei concetti, i bambini “narrativi” sono maggiormente in grado di tener conto del punto di vista dell’altro e ciò può avere una ricaduta sul rapporto narrazione-competenze, anche in riferimento al nostro modello di scrittura mediale, impostato nella direzione di una scrittura epistemica. Di seguito proviamo a fornire alcuni esempi relativi ai differenti livelli di scrittura mediale sopra suggeriti, con alcuni spunti per individuare indizi utili a osservare e valutare i processi di sviluppo di tale capacità.

Tab. 2 - Un esempio di osservazione dei diversi livelli di scrittura mediale

<i>Descrittori</i>	Progressione	Esempio con linguaggi web	Osservazione
<i>Livello di scrittura</i> Ideativa	Sperimentale	Video estemporaneo	Cura del testo, Impatto emotivo, Estetica, Impliciti, Valutatore adulto, Strumenti proiettivi
Strutturata	Basilare	Prodotto con storyboard	Correttezza delle regole, Padronanza di grammatica e sintassi, Corrispondenza processo/prodotto, Esplicitazione a livello micro, Check list
Prospettica	Sociale	Video di comunicazione sociale	Attenzione al destinatario, Rapporto io-l’altro, Lavoro di gruppo, Assunzione di ruolo, Verifica dell’impatto sociale, Passaggio micro/macro, Valutazione formativa tramite alleanza allievo-insegnante, Interviste semi-strutturate
Critica	Consapevole	Blog	Auto-critica, Confronto con l’altro, Molteplicità del punto di vista, Doppio approccio meta-cognitivo (sul prodotto e sul distanziamento dal prodotto), Lettura di valori, Doppio livello micro e macro, Costruzione di mappe concettuali

<i>Descrittori</i>	Progressione	Esempio con linguaggi web	Osservazione
<i>Livello di scrittura</i>			
Epistemica	Completa	Video didattico/formativo per il gruppo classe	Sommatoria dei precedenti punti, Motivazione intrinseca, Scrittura processuale, Dilatazione temporale, Creazione di condizioni epistemiche anche per altri soggetti, Produzione autonoma, Colloqui, Dialoghi

Una volta collegati i concetti, gli obiettivi e le modalità osservative, possiamo unire i due aspetti che in questo lavoro risultano centrali, lo sviluppo delle diverse forme di pensiero e l'apprendimento di una scrittura mediale orientata al livello epistemico, proprio grazie allo sviluppo parallelo e all'interazione dei pensieri narrativo, trans-mediale e sistemico. Nella tab.3 è possibile osservare ciò su cui abbiamo ragionato all'interno di uno specchietto riassuntivo.

Tab. 3 - Una sintesi su livelli integrati dei principali concetti affrontati

Tipologia di pensiero	Scrittura mediale
I° fase (infanzia e primaria) a) Narrativo	IDEATIVA/STRUTTURATA
II° fase (Sec. I° e biennio Sec. II°) b) Monomediale c) Critico	PROSPETTICA/CRITICA
III° fase (Triennio II° e Università) d) Trans-mediale	EPISTEMICA FOCALIZZATA
IV° fase (Mondo del lavoro) e) Sistemico	EPISTEMICA SISTEMICA

4. Rilancio

In queste pagine abbiamo provato a fornire alcune coordinate per uno sviluppo di diverse modalità di pensiero nel campo dell'educazione, ci siamo poi concentrati sull'idea di competenza e, nello specifico, di competenza mediale. Tra le varie possibili, abbiamo scelto di focalizzarci sulle differenti tipologie di scrittura che, con l'avvento del web e delle piattaforme social, hanno mostrato un cambiamento culturale evidente e indotto molti soggetti a modificare comportamenti e stili di vita e a comunicare con diversi strumenti intrecciando i linguaggi. Il pensiero narrativo è il motore primo di questa spinta a scrivere grandi quantità di testi – talvolta anche in modo compulsivo – e a sugge-

rire creativamente multiformi ruoli a seconda degli ambienti frequentati a distanza. Il pensiero trans-mediale consente allo scrittore mediale di applicare il pensiero narrativo in modalità progettuale, producendo storie e creando opportunità, aprendo la strada al pensiero sistemico che conduce alla cittadinanza digitale, all'autonomia delle idee e alla responsabilità degli atti compiuti nella realtà complessa. Queste configurazioni di approccio alla conoscenza di sé e del mondo ci aiutano a comprendere ciò che Morin denomina *principio ologrammatico* secondo il quale “non solo una parte si trova nel tutto, ma il tutto si trova nella parte” (2015, pp. 77-78), poiché la mondializzazione è all'interno di ognuno di noi, una “cultura in cui siano stabilite le *relianze*¹² fra le conoscenze cosmologiche, fisiche, biologiche e la cultura umanistica” (Morin, 2015, p. 81). Si tratta anche di un invito a una progettualità scolastica non più ossessionata dai programmi e dall'accumulo di conoscenza, ma più orientata a un utilizzo equilibrato di linguaggi differenti e da un approccio al pensiero maggiormente dedicato a osservare l'impatto sul sé e sull'altro di nuove modalità di scrittura creativa e di una continua e illuminante trans-codifica testuale. Ciò è possibile grazie all'assottigliamento dei muri divisorii tra discipline, soprattutto spostando il focus sulla narrazione e sulla trasformazione dei concetti, più che sulla mera memorizzazione. Tale cambiamento dovrebbe prima includere e poi trascendere la scuola poiché “l'Università è innanzitutto il luogo di trasmissione e di rinnovamento dell'insieme dei saperi, delle idee, dei valori, della cultura. A partire dal momento in cui si pensa che l'università abbia principalmente questo ruolo, essa appare nella sua dimensione trans-secolare; porta in sé un'identità culturale, collettiva, che non è solo quella della nazione, ma dell'umanità, è trans-nazionale. Si tratta ora di renderla trans-disciplinare [...] attraverso una relazione organica [e] sistemica [tra le discipline]” (Morin, 2015, p. 85). Il cambiamento, almeno formalmente è già iniziato, ma occorre più coraggio nel renderlo operativo. Ed è un cambiamento che va perseguito in tutte le fasi della vita.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (1992), *Non-lieux: introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Editions du Seuil.
- Bateson G. (1996), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Cortina.
- Bruner J. (2003), *Making stories: law, literature, life*, Cambridge (Mass.), London, Harvard University Press.

¹² Neologismo tradotto dal francese, frutto della combinazione tra *relier* (unione) e *alliance* (alleanza).

- Denicolai L., Parola A. (2017), *Scritture mediali*, Milano, Mimesis (in corso di stampa).
- Giovagnoli M. (2013), *Transmedia. Storytelling e comunicazione*, Milano, Apogeo.
- Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro: manifesto per una nuova educazione*, Milano, Rizzoli.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini.
- Limone P. (2013), *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*, Roma, Carocci.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina.
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Milano, Cortina.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina.
- Ong W. (1982), *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.
- Parola A. (2016), *La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione*, «Formare», XVI, 2, pp. 166-179.
- Senge P. (2006), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, London, Random House Business Books.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina.
- Zoja L. (2013), *Utopie minimaliste*, Milano, Chiarelettere.

13. Lettura critica della tecnologia a scuola

di *Barbara Bruschi*

1. Tecnologia a scuola: una, nessuna, centomila storie

La scuola è una fonte pressoché inesauribile di storie. Vi sono quelle dei docenti nelle quali si riflettono le soddisfazioni e le difficoltà della professione; quelle degli studenti che, attraverso aneddoti e ricordi, ben tracciano figure di maestri e professori; quelle delle famiglie sempre in bilico tra partecipazione e marginalità. Ci sono, poi, le storie dei mediatori didattici che raccontano di scenari futuribili e di passati non sempre brillanti.

Quest'ultime saranno il filo conduttore di quello che vuole essere un tentativo di definire il senso della tecnologia nella scuola. Questo obiettivo nasce dalla constatazione che da quasi cinquant'anni si discute di TIC nei contesti didattici, riproponendo ciclicamente gli stessi principi e le stesse considerazioni in una trama di corsi e ricorsi, come ben mettono in evidenza Ranieri e Hattie (Ranieri, 2011; Hattie, 2009). A questo punto può essere utile cercare di prendere le distanze per individuare delle chiavi di lettura finalizzate non tanto a proporre delle soluzioni o delle strategie innovative, quanto a individuare gli elementi da cui potrebbe avere senso partire per tracciare dei percorsi di digitalizzazione della scuola che non si limitino a evitare gli errori commessi sino a qui, ma che orientino gli interventi verso direzioni culturalmente e socialmente "interessanti".

Partiamo dalla dimensione culturale: da più direzioni giunge ormai da tempo l'invito a promuovere, nella scuola, ma non solo, una cultura del digitale ovvero un modo di guardare ai dispositivi tecnologici non solo come strumenti per svolgere attività di varia natura, ma come veri e propri spazi simbolici all'interno dei quali i soggetti, sempre più numerosi e sempre più eterogenei, sviluppano conoscenze, producono saperi, utilizzano e modificano linguaggi e codici differenti per comunicare. Pensare in termini di cultura significa, sul fronte educativo, ritornare a un concetto di alfabetizzazione quale mezzo indispensabile per coinvolgere un numero sempre più elevato di soggetti, ma soprattutto per dare spazio a nuove forme di cittadinanza basate sulla partecipazione attiva.

Più nel concreto significa anche fare in modo che, soprattutto i più giovani, siano in grado di accostarsi alle realtà tecnologiche secondo un approccio sistemico che metta in relazione tutte le dimensioni del fenomeno, nessuna esclusa. Significa fare in modo che i cittadini di domani possano essere in grado di guardare criticamente alle TIC e di fare un passo indietro, là dove fosse ritenuto necessario. Significa formare le persone affinché conoscano l'intera filiera tecnologica, siano consapevoli dei costi umani e ambientali associati alla produzione e all'impiego dei device digitali e assumano, nei loro confronti, un atteggiamento consapevole e responsabile. Purtroppo, oggi non possiamo che constatare un'immaturità generalizzata su questo fronte: la gran parte degli utenti non ha assolutamente idea di cosa vi sia dietro alle più semplici operazioni quotidiane quali salvare un file nel cloud, pubblicare un post su Facebook piuttosto che acquistare l'ultimo modello di smartphone. Essi ignorano che queste costituiscono operazioni ad alto costo, ma soprattutto ad elevato impatto ambientale e umano. Tale constatazione non deve indurci a proporre anacronistiche inversioni di marcia, ma deve rappresentare uno stimolo ad appropriarsi o ri-appropriarsi del proprio ruolo di decisori (come verrà discusso in seguito) che, in quanto tali, scelgono la direzione da seguire anziché percorrere traiettorie già segnate da altri.

Le pratiche digitali o, più in generale tecnologiche, dentro e fuori dalla scuola, rappresentano anche processi socialmente rilevanti. Mentre scriviamo questo contributo, il mondo dei media è impegnato a interrogarsi circa l'effetto che le false notizie virali stanno determinando su importanti scelte politiche e sociali, verificando l'incapacità, da parte degli organi di informazione, di rispondere efficacemente a un problema che rischia di generare conseguenze talvolta anche disastrose. Ci si scopre disorientati rispetto agli importanti cambiamenti nelle pratiche sociali, da quelle individuali a quelle istituzionali; cambiamenti che, in alcuni casi, rischiano di svuotare di significato le pratiche stesse o quantomeno di impoverirle a tal punto da renderle inutili o addirittura controproducenti.

A fronte di questi scenari non possiamo non rilevare ancora una volta il ruolo fondamentale della scuola e dell'educazione più in generale, che rappresentano l'unica possibilità e opportunità che abbiamo per sfuggire dalle forme di decadenza verso cui, alcune pratiche facilitate dai media digitali, ci stanno conducendo. In particolare, sono qui proposte alcune piste che riteniamo particolarmente promettenti e che potrebbero permettere di ripensare le agende per lo sviluppo sociale e culturale, nonché quello educativo.

2. Della necessità di evidenze

Le tecnologie didattiche fanno il loro ingresso nella scuola italiana all'incirca negli anni '70. Hanno così inizio i primi timidi approcci ad una

realtà che prometteva grandi cambiamenti e che, anche in virtù di questo, generava ansia e malumori. In quegli anni si può dunque fissare l'inizio di quella lunga linea del tempo che da allora conduce sino a noi attraverso una costellazione di strumenti e sperimentazioni che anno dopo anno si sono succedute, sull'onda dell'innovazione didattica.

In letteratura si parla di “cicli delle tecnologie per l'apprendimento” (Ranieri, 2011, p. 45) in riferimento alla successione delle fasi che caratterizzano la vita di ogni nuova tecnologia dal suo ingresso al suo abbandono. Secondo molti autori

Il processo di adozione di un'innovazione può essere rappresentato con una curva che sale lentamente, poi accelera finché il mercato si satura; a questo punto la curva diventa piatta e poi comincia a decadere perché gli utenti scoprono nuove soluzioni e cambiano strumenti (Ranieri, p. 45).

Questo andamento potrebbe essere considerato fisiologico (ci si entusiasma per la novità, la si sperimenta e poi si riparte alla ricerca di sempre nuove soluzioni) e come tale innocuo. Ciò varrebbe se non generasse conseguenze importanti sulla capacità, da parte della scuola, di produrre evidenze rispetto a quanto questi strumenti siano o meno in grado di determinare effetti positivi sull'apprendimento e miglioramenti nei processi didattici. La letteratura di settore ci dimostra invece che, ancora oggi, la scelta mediale è dettata più dalle mode e dai Decreti Ministeriali che dalle evidenze scientifiche generate dalle sperimentazioni.

A più riprese, negli ultimi anni, si è andata ribadendo la necessità di poter giungere ad una vera e propria Evidence Based Technology Education, ovvero ad una didattica che non si limiti a promuovere l'adozione delle novità di mercato, ma che imposti una vera e propria politica tecnologica sulla base dei risultati scientificamente validati che sono stati raggiunti.

La disponibilità di evidenze e di buone pratiche avrebbe delle ricadute rilevanti, quali:

- una maggiore razionalizzazione nelle scelte tecnologiche da parte del Ministero;
- una migliore formazione degli insegnanti che risulterebbe non più basata su interventi sporadici e, generalmente brevi nonché scarsamente contestualizzati, ma improntata alle metodologie della ricerca-azione;
- la definizione di una vera politica della tecnologia a scuola che, in quanto tale, produca pianificazioni di sviluppo a lungo termine e basate sui criteri di sostenibilità e fattibilità;
- un raccordo più intenso tra la dimensione tecnologica e quella metodologica nell'agire didattico;
- una maggiore corrispondenza tra applicazione delle tecnologie nella scuola e bisogni educativi.

In questa direzione, molti studiosi nazionali e internazionali hanno, nel tempo, cercato di produrre, attraverso systematic review e meta-analisi, delle risposte che permettessero una valutazione di efficacia delle varie soluzioni tecnologiche (Ranieri, 2011; Calvani, Vivanet, 2016, pp. 155-178). Tra questi possiamo citare Hattie che, dopo una ricerca durata circa 15 anni, nel suo volume *Visible learning*¹, propone una serie di dati attraverso i quali è possibile guardare alle tecnologie didattiche con un poco più di precisione rispetto al passato². In particolare, dalla sua indagine emerge che alcune condizioni funzionano meglio rispetto ad altre. Vediamo quali sono:

1. l'impiego di video interattivi e l'ipertestualità;
2. i sistemi che consentono di produrre feedback immediati agli studenti;
3. gli ambienti di apprendimento che permettono allo studente di operare un controllo diretto sui processi di apprendimento;
4. la disponibilità di una molteplicità di strategie didattiche (blended learning);
5. soluzioni didattiche basate sul peer learning;
6. la presenza di docenti formati all'impiego dei sistemi tecnologici.

Alcuni aspetti non riguardano esclusivamente gli ambienti tecnologici e sono comuni a qualunque tipo di intervento didattico e/o formativo. Tuttavia, per ciò che attiene la dimensione più strettamente digitale, il fatto di poter avere delle evidenze rispetto a questi fattori consente una progettazione e un'implementazione di soluzioni didattiche migliore e, tendenzialmente, più orientata alla reale soddisfazione dei bisogni formativi. In particolare, è auspicabile che da questo momento in poi non sia più valido quanto sostenuto da Calvani in un suo recente intervento (Calvani, Vivanet, 2016, p. 155)

(...) Non ci sono dubbi sul fatto che le tecnologie siano al centro di rilevanti processi innovativi che riguardano, in primis, il setting stesso dell'educazione. Ma se dal livello dei grandi scenari scendiamo a quello degli effetti sugli apprendimenti scolastici, i dati convergono verso un'unica conclusione: le tecnologie, globalmente intese, hanno fallito.

¹ Una sintesi di più di 800 meta-studies che hanno coinvolto all'incirca 80 milioni di studenti.

² Va precisato che lo stesso Hattie ha sottolineato le difficoltà incontrate nel produrre questi dati a causa dell'eterogeneità delle ricerche analizzate e della loro scarsa rappresentatività. La realizzazione di meta-survey e systematic review non fa che evidenziare la scarsità di ricerche valide e il ridotto interesse rispetto al monitoraggio e alla valutazione dei progetti tecnologici in ambito scolastico. La stessa storia delle tecnologie nella scuola italiana dimostra che generalmente i progetti finanziati non prevedono effettive verifiche dei risultati raggiunti.

3. Del docente come “ri-progettista” politico

Attraverso le sue scelte tecnologiche, ciascun attore sociale concorre a determinare il futuro della sua specie. (Gallino, 1987, p. 186)

In continuità e ad ampliamento di quanto sin qui esposto si ribadisce la necessità di una politica tecnologica nella scuola.

Questa dovrebbe garantire non solo la qualità del processo di diffusione dei dispositivi in ambito scolastico, ma una vera e propria pianificazione che non si limiti a soddisfare le esigenze nell'immediato o a tamponare le emergenze, ma che determini innovazione.

Per lungo tempo le mode e il mercato hanno determinato le scelte tecnologiche e, nonostante i documenti prodotti e i “piani” messi in atto senza soluzione di continuità, raramente si è andati al cuore della questione domandandosi “perché” le TIC avrebbero dovuto entrare nella scuola, per fare “cosa”, ma soprattutto per essere utilizzate “come”? Rare sono state le situazioni in cui la scelta di un determinato dispositivo è stata operata sulla base dell'individuazione del reale valore aggiunto che questa avrebbe apportato a un contesto o a una strategia didattica.

La questione è stata ben affrontata da Calvani che, nel proporre un modello di riferimento per l'introduzione delle tecnologie nella scuola, si rifà a tre livelli di analisi: macroecologico, strategico e microecologico.

Il primo livello definito macroecologico o etico riguarda le diverse riflessioni di natura valoriale che la scuola può/dovrebbe tirare in causa circa il suo rapporto con le ICT in quanto operante nell'attuale “società dell'informazione”. Le ICT potrebbero/dovrebbero rappresentare un fattore che induce la scuola a “ripensare” le proprie finalità operative ed i curricula, sulla base del fatto che una società dell'informazione esige una scuola diversamente caratterizzata.

Calvani evidenzia, inoltre, le finalità media-educative che, a più riprese, sono state definite prioritarie nei diversi documenti comunitari relativi all'alfabetizzazione per il XXI secolo. Anche il concetto di competenza digitale rientra tra i fattori ritenuti fondamentali affinché le nuove generazioni di cittadini digitali siano in grado di impiegare efficacemente le tecnologie.

A livello strategico-innovativo, le tecnologie costituiscono un elemento di innovazione. Si collocano qui gran parte delle guidelines e delle “visioni” del cambiamento avanzate in questi anni, non senza una certa retorica, dagli organismi internazionali. Secondo questo approccio, dal momento in cui le tecnologie entrano nella scuola sono in grado di produrre innovazione. La loro introduzione è spesso giustificata dall'essere riconosciute come un importante fattore di cambiamento.

Chi si è, anche solo rapidamente, occupato di innovazione tecnologica a scuola, riconosce in questa posizione l'approccio più diffuso e quello che generalmente viene chiamato in causa quando compare, all'orizzonte, un nuovo device. Spesso si perde l'occasione per individuare il valore aggiunto apportato da una nuova tecnologia, per lasciarsi guidare dal principio per cui ciò che è nuovo necessariamente innova. La situazione attuale dimostra la fallacia del modello e mette ben in evidenza i rischi ad esso connessi sia in termini economici sia culturali e ideologici. Il nuovo non paga se non è motivato, ma soprattutto se non trova giustificazione nella convinzione ideologica e pratica di chi lo applica nella prassi quotidiana. Non ci sono computer, LIM o iPad capaci di cambiare una situazione, e ancor meno di migliorarla, se non accompagnati da una seria riflessione metodologica, ma soprattutto da una fondata convinzione rispetto al valore che lo strumento può apportare in termini di apprendimento e insegnamento.

Con il terzo livello, microecologico o ergonomico-didattico, l'attenzione si sposta dal piano organizzativo istituzionale a quello di maggiore interesse per gli insegnanti in quanto il valore reale delle tecnologie viene ricercato nella loro capacità di apportare miglioramenti concreti all'apprendimento.

Come è evidente, si tratta di un piano di riflessione fondamentale e assolutamente strategico in quanto coinvolge direttamente la prassi educativa e ha, per questo, ricadute immediate sulle competenze, sulle capacità, ma soprattutto sulle opportunità offerte agli studenti. In questo senso, rappresenta una dimensione chiave anche in termini della capacità, dimostrata dall'istituzione scolastica, di produrre sviluppo, innovazione e, soprattutto, crescita, non solo e non tanto economica quanto sociale. Nel presentare questo ultimo livello Calvani focalizza l'interesse sul rapporto tra tecnologie e opportunità cognitive, indicando in questa relazione l'unica via per trovare giustificazioni efficaci all'inserimento delle tecnologie nella scuola. In estrema sintesi, lo studioso afferma che le tecnologie possono contribuire, quando didatticamente ben orientate, alla definizione di ambienti e contesti favorevoli per l'apprendimento. Lungi da qualsiasi determinismo tecnologico egli sostiene che solo nella scelta di adeguate tecnologie e di altrettanto adeguate strategie formative può essere rintracciato l'elemento di successo in termini di innovazione.

A questo va aggiunto che l'introduzione di un nuovo device non può non essere preceduta dalla verifica della sua reale ragion d'essere nella pratica educativa e, sul versante etico, della sua adeguatezza ai criteri di sostenibilità.

Owston (Owston, 2003, p. 127), nel suo saggio circa la sostenibilità e trasferibilità delle innovazioni nella scuola, si rifà ai tre fattori che Fullan definisce determinanti nel sostenere i processi di cambiamento: le caratteristiche del cambiamento, le caratteristiche di contesto e i fattori esterni. Tra le caratteristiche del cambiamento un posto di particolare rilievo è occupato dai bisogni che determinano la necessità di cambiamento. Secondo l'autore si tratta di in-

dividuare quali necessità sono presenti in un determinato contesto, quali risposte è possibile produrre e in conseguenza cosa è necessario cambiare affinché le attese siano soddisfatte. Se analizziamo gli scenari che hanno portato all'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica non possiamo non notare una carenza proprio sul fronte dell'analisi dei bisogni. Quante volte prima di portare in aula un nuovo device elettronico ci si è soffermati sulle reali necessità degli studenti e del contesto scolastico in quel dato momento e sulla possibilità che tali bisogni fossero soddisfatti dalla tecnologia che stavamo introducendo? La risposta è ovvia. Raramente le tecnologie sono applicate in risposta a un bisogno reale, esse entrano nell'agire educativo più come risposta a un bisogno commerciale, a una moda che non a una reale necessità didattica. Inoltre, continuando con le tre dimensioni di Fullan, anche il contesto locale in cui la tecnologia si inserisce è determinante per il successo e per l'attivazione di un reale processo innovativo. Una nuova tecnologia in aula coinvolge non solo gli insegnanti e gli studenti, ma anche le famiglie, la dirigenza e la comunità che ruota attorno alla scuola. Sostenibilità, in questo senso, non prescinde da continuità ovvero dalla possibilità che le esperienze vissute nel contesto formativo non si allontanino troppo da ciò che coinvolge gli studenti nella loro esistenza quotidiana. In ultimo, non certo per importanza, troviamo i fattori esterni ovvero quelli che potremmo definire come appartenenti al piano della governance. Questi sono fondamentali in quanto si riferiscono alla presenza o meno di una politica atta a sostenere quel tipo di intervento e quell'opportunità di innovazione. Possiamo affermare, con una certa sicurezza, che in Italia, sino ad oggi, è mancata una vera politica di innovazione tecnologica nella didattica che potesse accompagnare e sostenere gli interventi sul fronte locale. Le politiche innovative dei vari Governi sono state spesso più attente alla necessità di adeguarsi a una certa immagine di innovazione tecnologica, piuttosto che a cogliere la vera essenza di questa. In qualche modo, potremmo sostenere che le difficoltà individuate, a livello locale, dai docenti nel produrre innovazione tecnologica hanno la loro origine in una vacanza di politiche adeguate. Ciò ha prodotto una certa estemporaneità dei processi innovativi che in quanto tale non poteva che generare, il più delle volte, risultati effimeri e scarsamente sostenibili.

Della sostenibilità ci interessa particolarmente l'aspetto etico ovvero quanto l'introduzione di una nuova tecnologia sia da una parte giustificata da bisogni reali, dall'altra sia diretta da un principio di equità e di equilibrio sociale. Molti interventi di introduzione delle tecnologie nella scuola hanno avuto carattere sperimentale: si sono rivolti a poche classi, per periodi medio-brevi focalizzando l'attenzione e gli sforzi su particelle elementari piuttosto che su elementi di sistema. Ne è risultato un processo di trasformazione frammentato che oltre a non produrre vera innovazione nelle metodologie didattiche, non ha nemmeno contribuito alla diffusione e affermazione di una cultura tecnologica valida. Il principio che si è sostenuto è stato quello del consumismo, del

mercato liberale in cui ciò che conta è generare bisogni piuttosto che cercare di soddisfare quelli realmente esistenti. Da qui la sfilata di tecnologie che nei diversi decenni sono penetrate nella scuola sempre accompagnate da un alone di magnificenza e di miglioramento. Dai primi computer degli anni Settanta, ai vari iDevice della casa di Cupertino passando attraverso ipertesti e ipermedialità tutto è stato proposto come merce di consumo, come brand a cui non è possibile rinunciare se si vuole appartenere, a pieno titolo, alla scuola del futuro. I problemi sono sorti in seguito, quando, passata la fase di innamoramento ci si è resi conto che le promesse erano vane e che nulla era cambiato. Il costo economico e sociale di queste operazioni è eticamente inaccettabile ed economicamente poco sostenibile, come la storia ci ha ampiamente dimostrato.

Naturale, dunque, interrogarsi su alcuni elementi fondamentali per il futuro ovvero:

- come produrre innovazioni tecnologiche sostenibili;
- come trasferire le innovazioni;
- come mantenere viva l'innovazione.

3.1. Dalla teoria dell'attore alla politica digitale nella scuola: proposta di un modello di decisione

Un aiuto nel costruire una risposta plausibile ci viene da Gallino che affrontando il rapporto tra le tecnologie e l'attore sociale introduce il concetto di decisore tecnologico e afferma

(...) si deve ammettere che l'utente pare capace di distinguere piuttosto bene, tra i sistemi tecnologici che gli sono proposti, quelli che in qualche misura accrescono le sue probabilità di sopravvivenza e riproduzione da quelli che allo stesso fine sono invece neutrali o svantaggiosi (...). (Gallino, 1997, p. 192)

I docenti devono porsi come decisori tecnologici ovvero come soggetti che non si limitano a mettere in campo strategie più o meno efficaci di adattamento ai contesti che altri hanno contribuito a costruire, ma che operano scelte sulla base delle evidenze emerse dalle esperienze pregresse e che risultino idonee a garantire la sopravvivenza e la riproduzione culturale e sociale delle popolazioni cui sono rivolte. Secondo questa prospettiva l'insegnante è un soggetto agente: un individuo che compie delle azioni ovvero delle trasformazioni intenzionali dei contesti in cui è collocato³, considerando che:

Un attore, in generale, è mosso all'azione dallo scopo ultimo di accrescere le probabilità complessive di sopravvivenza dei propri referenti. (...) Per portare a com-

³ Per approfondimenti vedi Gallino L. (1994), *La struttura dell'azione sociale*, in Aa.Vv., *Manuale di sociologia*, Torino, UTET.

pimento una qualsiasi azione un attore deve articolare lo scopo ultimo in scopi prossimi; deve per forza impiegare, tra quelle a lui disponibili, delle risorse adeguate alla situazione e ai diversi scopi; è molto probabile che nei suoi inevitabili rapporti con gli altri dovrà tener conto di norme; e per orientarsi nel corso dell'azione avrà bisogno di un quadro di riferimento categoriale e valutativo. (...) problemi di codesto tipo (...) definiscono il contenuto analitico dello spazio d'azione dell'attore, che di volta in volta sarà riempito con contenuti concreti. (Gallino, 1997, p. 59, vedi Fig. 1)

La teoria dell'attore, sebbene sia un a modellizzazione di area sociologica, può essere di grande aiuto all'area pedagogica nel costruire un modello di intervento capace di orientare i processi tecnologici nella scuola verso l'innovazione, tenendo conto dei fattori fondamentali entro cui questo processo trasformativo può realizzarsi. L'approccio sistemico implicito alla teoria, unitamente al principio fondamentale della scelta, concorre alla realizzazione di un modello funzionale e capace di coniugare efficacemente le esigenze provenienti dai diversi piani.

Fig. 1 - Spazio delle azioni di un attore sociale, individuale o collettivo



Fonte: Gallino, 1997, p. 59

Proviamo ora a implementare lo spazio illustrato in fig. 1 con gli elementi propri di un contesto scolastico impegnato nella definizione di una politica tecnologica sostenibile e orientata all'innovazione.

Quando deve essere attivato un processo di questo tipo il primo intervento da compiere consiste nell'individuazione dei soggetti che prenderanno parte attiva al processo. Secondo quanto affermato sin qui, in merito alla figura del decisore tecnologico, possiamo ipotizzare che questo sia un attore collettivo ovvero un gruppo composto da:

- insegnanti con una comprovata esperienza nelle tecnologie dell'istruzione. Ad essi spetta il compito di partire dai bisogni educativi

e formativi individuati nelle classi per declinare le diverse discipline secondo metodologie adeguate alla didattica mediale;

- rappresentanti delle figure ATA (Assistenti Amministrativi e Tecnici) per la gestione sia della componente amministrativa (contratti con fornitori esterni, definizione dei budget);
- rappresentanti degli studenti⁴ affinché il processo di innovazione sia realizzato secondo i principi della co-progettazione e della partecipazione previsti dal modello della cittadinanza attiva⁵;
- dirigente a cui spetta il ruolo di coordinatore dei diversi attori e di “supervisore” di processo.

Una volta composto il gruppo di lavoro si tratta di inquadrare gli scopi ultimi sulla base dei quali individuare degli scopi specifici. In questo caso, lo scopo ultimo è rappresentato dalla costituzione di ambienti digitali, funzionali ad accrescere il set di competenze necessarie per rispondere adeguatamente alle richieste provenienti dalle realtà complesse, con cui sono chiamati a confrontarsi i giovani. Sono, pertanto, scopi specifici: l’individuazione dei bisogni formativi⁶ anche in funzione delle agende digitali definite a livello centrale; l’individuazione delle metodologie idonee alla formazione e all’educazione digitale sulla base di quanto emerso al punto precedente; organizzazione di un piano digitale rispettoso dei seguenti parametri: sostenibilità, equità, congruenza rispetto al rapporto bisogni/obiettivi formativi.

Il secondo quadrante prevede il reperimento di risorse adeguate e sufficienti per raggiungere gli scopi. A questo punto il decisore tecnologico (l’equipe individuata precedentemente) si trova dinnanzi ad alcune opportunità: partecipare ai progetti nazionali avviati dal Miur; costituire delle reti che comprendano altre scuole, realtà istituzionali ed eventualmente aziende private, per partecipare a bandi europei; avviare trattative con aziende tecnologiche private per effettuare sperimentazioni tecnologiche. Le soluzioni non sono incompatibili tra loro, tuttavia va evidenziato che l’ultima possibilità contemplata obbliga al confronto con alcune questioni etiche piuttosto rilevanti, in quanto hanno a che fare con la libertà della ricerca e della formazione.

⁴ Ovviamente questo è possibile esclusivamente nella Scuola Secondaria di Secondo Grado.

⁵ Riteniamo che la media education produca risultati di grande efficacia nel momento in cui intercetta l’educazione alla cittadinanza, non solo secondo una dimensione teorica, ma nel concreto della prassi quotidiana. Valutare le scelte che possono essere operate a scuola, per realizzare interventi coerenti con le necessità e le competenze degli studenti in vista di obiettivi comuni, costituisce un momento formativo fondamentale sia rispetto al coinvolgimento fattivo dei soggetti nella gestione del bene comune, sia verso l’assunzione di responsabilità connessa ad ogni decisione collettiva.

⁶ Va sottolineato che i bisogni formativi non necessariamente hanno a che vedere con la dimensione più strettamente tecnologica. Se prendiamo in considerazione il modello delle competenze digitali elaborato da Calvani, Fini e Ranieri rientrano tra le competenze attese: la capacità di leggere e interpretare testi, di operare ragionamenti logici complessi, ecc.

La scuola e le azioni operate al suo interno non possono prescindere dal sistema di regole che ne orientano il funzionamento. Facciamo qui riferimento alle regole interne, ma soprattutto ai riferimenti normativi che orientano le azioni nella scuola. Rispetto alla questione digitale non possiamo non riferirci al Piano Nazionale Scuola Digitale e alle diverse azioni che costantemente vengono proposte dal Ministero, per favorire il raggiungimento di determinati obiettivi. Il tenere conto degli aspetti previsti da questi orientamenti non implica l'applicazione acritica di quanto previsto, ma azioni che pur partendo da questi, siano in grado di declinare efficacemente le scelte e gli interventi attuati.

Infine, resta da confrontarsi con la necessità di “conservare un orientamento di fondo”. In questa sede, assumeremo che l'orientamento di fondo cui deve riferirsi la scuola abbia a che vedere, in particolare, con il principio di uguaglianza cui si ispira. La “digitalizzazione” della scuola non può prescindere dal suo mandato ovvero quello di dare a tutti le stesse opportunità, ma soprattutto di formare cittadini consapevoli e capaci di esercitare i loro diritti e doveri grazie alle competenze complesse acquisite anche e soprattutto nella scuola. Il principio equitativo cui facciamo riferimento non significa offrire a tutti la stessa proposta, ma fare in modo che tutti siano posti nella condizione di raggiungere i medesimi traguardi. Le politiche e le scelte operate nel mondo dell'istruzione sino ad oggi non hanno considerato questo aspetto, producendo come risultato una situazione fortemente disomogenea sul fronte delle competenze sviluppate dai giovani. Accanto a studenti che escono dal sistema scolastico con un bagaglio culturale, digitale e non, di alto profilo, ve ne sono molti altri che presentano profonde lacune che influiranno pesantemente sulle scelte formative successive e, talvolta, anche sulle opportunità professionali.

4. Per concludere: dell'importanza della responsabilità

Dopo aver incentrato l'intero intervento sulla dimensione organizzativa correlata allo sviluppo di competenze digitali, riteniamo che, avviandoci a concludere, sia fondamentale un riferimento a una dimensione più strettamente culturale ed etica.

Negli ultimi anni si è continuato a ribadire la necessità di sviluppare nella società civile una vera e propria cultura del digitale. Purtroppo però troppo spesso questo concetto ha continuato a rappresentare un contenitore vuoto, all'interno del quale ciascuno, a seconda del ruolo e del contesto, ha inserito dei contenuti.

Al di là delle diverse considerazioni demagogiche, che si susseguono a tal proposito, il primo principio da affermare per costruire una cultura del digitale è il principio di responsabilità. Occorre fare in modo che tutti i soggetti, nessuno escluso, coinvolti nell'impiego delle tecnologie e, in particolare di quelle

2.0, orientino le loro azioni secondo un principio di responsabilità da cui deve discendere necessariamente il concetto di conseguenza. Devono essere responsabili i decisori politici che scelgono come orientare gli interventi nella scuola, i docenti che definiscono le metodologie formative, le famiglie che operano scelte tecnologiche per i loro figli, i giovani che costruiscono i loro sistemi relazionali attraverso i processi di comunicazione mediata. Tutti, devono agire secondo il principio di responsabilità considerando che ogni piccola scelta tecnologica ha degli effetti ad ampio raggio che producono altrettante ricadute.

(...) il consumatore compra ciò che gli piace. Segue le proprie inclinazioni individuali. Mi piace è il suo motto. Egli non è un cittadino: il cittadino si caratterizza per la responsabilità nei confronti della comunità, che invece manca al consumatore. (Han, 2015)

Consumare una tecnologia non è un atto individuale, ma una scelta collettiva: occorre passare dai principi del consumo a quelli della cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Calvani A., Vivanet G. (2016), *Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento*, «Pedagogia Oggi», 2, pp. 155-178.
- Gallino L. (1994), *La struttura dell'azione sociale*, in Aa.Vv., *Manuale di sociologia*, Torino, UTET.
- Gallino L. (1997), *L'attore sociale. Biologia, cultura e intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi.
- Han B.Y. (2015), *Nello sciame. Visioni del digitale*, Roma, Nottetempo.
- Hattie J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge.
- Owston R.D. (2003), *School context, sustainability and transferability of innovation*, in Kozma R.B., *Technology, innovation, and educational change: a global perspective*, ISTE.
- Ranieri M. (2011), *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie dell'educazione e critica della retorica tecnocentrica*, Roma, Carocci.

II. Università

14. *Apprendimento di qualità in Università*

di Paola Ricchiardi

1. **Apprendimento di qualità in Università: quali esiti?**

L'Università sempre più si è investita nella rilevazione della qualità dei processi che attiva e degli esiti che produce. Si tratta di una richiesta rivolta a tutte le istituzioni formative (e di servizio), per giustificare la loro efficacia ed efficienza, e di una istanza comparativa per individuare gli enti che forniscono un servizio migliore, consentendo così all'utente di scegliere in base agli esiti conseguiti. Definire la qualità dell'offerta accademica è assai complesso e varia a seconda della prospettiva che si assume. L'ambito che più ha fatto emergere dibattiti riguarda la rilevazione degli esiti a medio e lungo termine da attribuire ai percorsi universitari. Si tratta infatti, innanzitutto di definire la tipologia di risultati da considerare, di individuare gli strumenti da utilizzare per accertarli, i tempi, i modi... Rispetto alla tipologia di esiti, si può, per esempio, adottare una visione più restrittiva, valorizzando solo gli apprendimenti disciplinari specialistici (scarsamente comparabili). Si può invece centrare l'attenzione su competenze trasversali, rilevando, per esempio, lo sviluppo di processi cognitivi di primo e soprattutto di secondo livello, presupponendo che siano in qualche modo promossi in tutti i corsi di studio. La capacità critica degli studenti a fine curriculum è stata oggetto, per esempio, di una recente ampia indagine comparativa che ha considerato diversi corsi di studio, anche in Italia, dimostrando però alcuni limiti (Coggi, 2016).

Un approccio più recente al problema mette in luce che i curricoli universitari in realtà possono agire su un ampio spettro di esiti, identificando fattori non solo di tipo cognitivo, ma anche emotivo-affettivi, relazionali ed etici. Secondo un filone di studi attuale, per esempio, le pratiche didattiche in Università sono da considerarsi efficaci se favoriscono: a breve termine, apprendimenti significativi, soddisfazione personale e benessere individuale, e a lungo termine, il conseguimento della laurea, del successo lavorativo (*working readiness* e *working success*), di una buona maturazione personale (professionisti responsabili) e di adeguate competenze di cittadinanza (Kahu, 2013).

Sulla qualità degli apprendimenti promossi dall'offerta formativa accademica, si sono focalizzati molti studi da tempo, che hanno indagato le relazioni

tra diverse tipologie di docenza universitaria e i risultati conseguiti (Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999). In specifico, su strategie utili per promuovere apprendimenti di alto livello (con l'attivazione dei processi cognitivi superiori) si sono centrati ampi contributi, di cui citeremo alcuni esiti (Romero et al., 2014).

Un ulteriore filone di studi, con numerosi apporti internazionali, ha preso invece in considerazione la capacità dell'offerta formativa accademica di incoraggiare l'acquisizione di quelle che vengono definite *soft skill* o competenze trasversali, attualmente particolarmente valorizzate in ambito lavorativo.

Approfondiremo dunque di seguito gli strumenti che ha l'Università per promuovere apprendimenti significativi e le *soft skills*, soffermandoci preliminarmente sugli studi che hanno identificato una variabile intermedia, su cui agirebbe l'esperienza universitaria (intesa in senso ampio, come l'insieme della didattica, delle relazioni con altri studenti e docenti, del contesto di frequenza, di studio e di residenza...). Si tratta del "coinvolgimento" (*engagement*) degli studenti.

2. Esiti intermedi: sviluppo dell'*engagement* universitario

Numerosi studi recenti hanno indagato l'*engagement* accademico, definito dall'Australian Council for Educational Research (2010), dal punto di vista dei comportamenti attivati, come "il tempo e lo sforzo che gli studenti dedicano alle attività educative intenzionali". Una prospettiva psicosociale più complessa e analitica, distingue i comportamenti che dimostrano l'*engagement*, dai processi cognitivi ed affettivi che lo caratterizzano. Secondo questo approccio, i principali indicatori comportamentali di un elevato coinvolgimento sono considerati: una condotta adeguata alle richieste (es. frequenza costante ai corsi), un elevato impegno nell'apprendimento (dimostrato, per esempio, dal tempo destinato allo studio, dal coinvolgimento motivato nelle diverse attività curricolari...) e una ricerca attiva di opportunità formative extracurricolari connesse con gli studi effettuati (Friericks, Blumenfeld, Paris, 2004). Dal punto di vista cognitivo, l'*engagement* è caratterizzato invece dagli sforzi effettuati dallo studente per prestare attenzione, comprendere, rielaborare, trasferire e mettere in pratica (quando possibile) le conoscenze acquisite. L'*engagement* risulta dunque direttamente connesso con l'attivazione di strategie di autoregolazione e di apprendimento in profondità. Dal punto di vista affettivo, l'*engagement* prevede un'elevata motivazione verso ciò che si approfondisce e verso la professione che si intende svolgere, e un alto grado di autoefficacia negli studi (Jimerson, Campos, Greif, 2003).

Le conseguenze a breve termine dell'*engagement* riguardano il conseguimento di esiti di apprendimento di qualità e del successo negli studi, accompagnati da soddisfazione personale e benessere. A lungo termine si possono

attendere risultati importanti, quali la persistenza negli studi (diminuzione degli abbandoni), il successo lavorativo, lo sviluppo di strategie di apprendimento per la vita, una crescita personale e l'acquisizione di competenze di cittadinanza.

Secondo gli studi per promuovere l'engagement è necessario che l'offerta formativa sia sfidante, capace di promuovere l'apprendimento attivo e le interazioni, di offrire esperienze educative arricchenti e un ambiente di apprendimento supportivo (Kuh, 2003). La prospettiva socio-culturale in particolare, valorizza gli aspetti del contesto accademico più ampio che incidono sull'esperienza dello studente, come la presenza di un "brand" condiviso (che favorisce l'acquisizione del senso di appartenenza ad un'istituzione) e la promozione di attività extracurricolari aggreganti o di esperienze di volontariato e di cittadinanza attiva, di *service learning*, in cui il contributo degli studenti universitari esce dalle mura dell'Università. Sono rilevanti a questo proposito anche la partecipazione ad attività di tutorato o di studio di gruppo, l'adesione a ricerche sul territorio, ad esperienze significative di tirocinio o stage (specie se con obiettivi rilevanti anche per i destinatari), a viaggi-studio all'estero, ad attività di cooperazione, nonché l'assunzione di compiti di servizio e governo dell'Università stessa (es. accettazione di cariche elettive o ruoli rilevanti nella gestione dei servizi...).

Ci focalizzeremo di seguito invece più in specifico sull'apporto dato all'esperienza dello studente dalle variabili didattiche in senso stretto.

2. Esiti attesi dei corsi universitari: gli apprendimenti

Stili di docenza, stili di apprendimento ed esiti degli studenti

Da tempo gli studi hanno sottolineato innanzitutto la relazione tra gli stili di docenza e gli apprendimenti degli studenti (Prosser et al., 2003).

Esploriamo dunque di seguito gli stili di docenza riscontrati dalla letteratura di ricerca sviluppata in ambito universitario, per poi passare ad analizzare gli stili di apprendimento connessi e gli esiti possibili. A fronte delle ampie trasformazioni avvenute nell'ambito accademico, che da insegnamento d'élite è passato ad essere un insegnamento rivolto ad un'utenza ampia e variegata, che risulta sempre più differenziata nei livelli conoscitivi d'ingresso, nelle possibilità, nelle attese e nelle motivazioni, sono stati individuati cambiamenti importanti anche nelle modalità di insegnamento. Si è osservata in particolare una graduale acquisizione da parte di alcuni docenti di stili didattici preoccupati dei processi attivati negli studenti, pur permanendo una certa porzione di docenti che hanno conservato stili tradizionali di insegnamento, più centrati sul contenuto. Tale differenziazione dei profili di docenza, risulta inoltre empiricamente rilevabile: numerosi studi hanno accertato che è possibile identificare ed isolare "stili di docenza" peculiari, al di là delle specificità discipli-

nari e delle caratteristiche personali (Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008). Sono state prodotte diverse classificazioni. La più nota è quella già citata, che ha distinto tra uno stile di insegnamento più centrato sul contenuto e sulle esigenze/preferenze del docente e uno stile focalizzato sulle esigenze di apprendimento degli studenti, che si propone di partire dalle concezioni degli stessi e di fornire quindi stimoli per accompagnare la strutturazione di conoscenze adeguate e l'attivazione dei processi cognitivi sui temi dati. Lo stile didattico centrato sul docente si associa ad una concezione dell'apprendimento come assimilazione dei contenuti del corso che chi insegna ritiene rilevanti. Al contrario lo stile didattico più centrato sullo studente fa riferimento ad una concezione di apprendimento come costruzione del sapere, a partire da diversi punti di vista messi a confronto, che porta ad una elaborazione personale, ad una comprensione in profondità e ad un'applicazione ad altri contesti di quanto appreso. A seconda delle concezioni di apprendimento del docente, variano anche le strategie di progettazione ed erogazione dei corsi. Nell'ottica centrata sul contenuto la programmazione viene gestita a priori, è puntuale, piuttosto rigida, e le lezioni vengono realizzate servendosi delle metodologie didattiche con cui il docente ha più familiarità, indipendentemente dalla loro efficacia con quel particolare tipo di studenti e quei contenuti specifici. Uno stile didattico ancorato sull'apprendimento dello studente, vede invece il docente preoccupato di realizzare una programmazione flessibile, modificabile sulla base di stimoli o bisogni emergenti dai discenti (anche sulla base di rilevazioni iniziali e in itinere) e prevede la scelta di metodi didattici che attivino lo studente nella costruzione dell'apprendimento (nel modo consono al gruppo specifico di frequentanti e variato a seconda della numerosità degli stessi). La ricerca ha tentato di dimostrare una relazione tra lo stile didattico adottato dal docente e gli stili di apprendimento privilegiati dagli studenti per affrontare una specifica materia. Quest'ultimo è l'insieme delle intenzioni o motivi che orientano e sostengono l'apprendimento e delle strategie che lo studente adotta. Seguendo gli studi classici di Marton e Säljö (1976), Entwistle e Ramsden (1983), Biggs (2003), Prosser et al. (2003), è possibile individuare tre stili di apprendimento: uno in profondità, uno in superficie e uno strategico. Il primo è caratterizzato da alta motivazione intrinseca, da interesse autentico nei confronti dell'oggetto di studio e da strategie di studio che portano ad elaborare in profondità i contenuti di studio. Porta ad un apprendimento significativo, con acquisizioni durature, interconnesse e capaci di generare nuova conoscenza. Si tratta di un apprendimento critico e consapevole, in cui non manca il contributo personale di chi apprende. Lo studente con un approccio in profondità:

- è spinto dall'interesse per la materia studiata e dalla volontà di fare bene;
- si propone di comprendere e si focalizza sul significato;
- organizza e struttura i contenuti, connettendo e distinguendo le idee nuove da quelle pregresse;

- riflette sulla propria esperienza, mettendo in relazione pratica e studio;
- si mostra attivo e autonomo nell'apprendimento.

L'approccio in superficie è al contrario guidato da bassa motivazione e da scarso interesse nei confronti dell'oggetto di studio, con esiti di costruzione di un bagaglio conoscitivo povero. Lo studente con un approccio in superficie:

- rimane molto legato al testo, si focalizza sugli elementi singoli, non connessi tra di loro, fatica a distinguere i concetti principali dagli esempi e ad individuare i nessi con la realtà di quello che studia;
- memorizza informazioni e procedure in linea con le richieste della valutazione;
- percepisce il compito come un'imposizione esterna, non riuscendo a coinvolgersi pienamente;
- mostra bassi livelli di riflessività nei confronti dei fini e delle strategie da utilizzare per affrontare il compito.

Lo studente strategico è invece colui che cerca di massimizzare il risultato con il minimo dello sforzo, con esiti accademici spesso eccellenti, che contrastano però con gli effettivi apprendimenti realizzati. Lo studente strategico alterna dunque le due modalità di apprendimento, a seconda delle richieste esterne, rimanendo sempre però motivato estrinsecamente.

Gli studi sono riusciti a rilevare una relazione tra lo stile di docenza e lo stile di apprendimento privilegiato dagli studenti (Trigwell et al., 1999). In particolare, le ricerche rilevano una relazione tra l'apprendimento in profondità e la focalizzazione della didattica sullo studente e tra l'approccio allo studio in superficie e la centratura sul contenuto da parte del docente. Lo stile centrato sul docente infatti dà molta enfasi alla trasmissione del sapere, anziché all'elaborazione dello stesso da parte dello studente. Stimola dunque maggiormente processi cognitivi di primo livello, come la comprensione e la memorizzazione, ignorando invece l'importanza dell'elaborazione personale, dell'attivazione del pensiero critico e creativo, nonché del ragionamento. Inoltre la centratura sul contenuto, l'eccessivo carico di lavoro attribuito e la focalizzazione sulla resa all'esame finale contrastano con la motivazione intrinseca e possono incoraggiare un apprendimento mnemonico e preoccupato delle richieste più che delle acquisizioni effettuate.

Tale relazione tra stile di insegnamento e stile di apprendimento presuppone però che gli stili di apprendimento siano caratterizzati da un certo grado di variabilità, confermata, per esempio, dagli studi di Nijhuis et al. (2005). Tali studiosi sono giunti anche a classificare gli studenti in base al grado di flessibilità, distinguendo discenti più o meno sensibili al contesto didattico. La capacità di variare lo stile di apprendimento risulterebbe infatti connessa con la sensibilità ad alcuni specifici elementi del contesto didattico. I più influenti risultano essere: la chiarezza degli obiettivi, l'appropriatezza del carico di la-

voro e il grado di indipendenza nell'apprendimento. Alcuni studi hanno verificato che le variazioni nello stile di apprendimento degli studenti, a fronte dell'introduzione di un corso rinnovato (con obiettivi chiari, adeguato carico di lavoro, attività che promuovono il coinvolgimento, l'elaborazione personale...), risultano però significative solo per gli studenti con uno stile tendenzialmente "in profondità". Questi ultimi risultano dunque più sensibili agli stimoli didattici (anche in negativo) e più capaci di trasformare la loro modalità di studio a seconda della percezione del contesto di apprendimento. Rimangono invece più impermeabili gli studenti con stile tendenzialmente in "superficie", per i quali sarebbero necessari interventi specializzati, magari consulenziali (Nijhuis et al., 2008).

Strategie didattiche per sviluppare apprendimenti significativi e processi cognitivi di secondo livello

Uno stile didattico centrato sullo studente è caratterizzato dalla preoccupazione da parte del docente di favorire elevati livelli di apprendimento nei suoi discenti e di attivare processi cognitivi superiori sui temi trattati. Si tratta di obiettivi irrinunciabili per la formazione universitaria. Ci si attende infatti che chi apprende a questo livello, sviluppi autonomia di pensiero, capacità di riflessione critica sulle tematiche trattate e originalità nelle proposte. Un insegnamento attento ad attivare tutti i processi cognitivi in gioco nell'apprendimento, non si limita dunque a comprensione e memorizzazione. Ampi studi hanno prestato attenzione, per esempio, a strategie didattiche utili per sviluppare il *problem-solving* negli studenti universitari, fino alla messa a punto di interi curricula "problem-based", che si sono diffusi molto, specie nei corsi di tipo sanitario. Tali studi si fondano sulla convinzione che mentre una delle competenze più richieste oggi ad un lavoratore è di sapere mobilitare le sue conoscenze e abilità per risolvere problemi complessi, la formazione scolastica e quella universitaria raramente conducono lo studente a problematizzare le tematiche e quando forniscono problemi da risolvere, spesso sono semplici e ben strutturati. Nella vita reale invece i problemi abitualmente sono molteplici, complessi e soprattutto mal strutturati (Mataka et al., 2014). Un'adeguata formazione richiederebbe dunque di presentare agli studenti problemi di questo tipo (in presenza o a distanza). Il compito del docente diventa allora quello di fornire, oltre alle situazioni problematiche, anche strategie di analisi delle stesse e fonti di informazione, per mettere gli studenti nelle condizioni di discutere sia i problemi sia le possibili strategie per affrontarli (seguendo gli step necessari: comprendere il problema, identificare e approfondirne le cause, individuare più vie di soluzione, paragonarle, scegliere una soluzione, metterla alla prova, rivedere il processo). Si rende necessario inoltre fornire un supporto e un adeguato *scaffolding* e prevedere una fase di rielaborazione, per attivare conoscenze metacognitive e favorire così il transfer delle strategie apprese.

Diversi contributi si sono centrati in specifico sullo sviluppo di due processi coinvolti nel *problem-solving*, ovvero la creatività (utile per generare proposte innovative ed originali in risposta ai problemi) e la capacità critica (necessaria per il controllo di tutto il processo).

Per quanto riguarda il pensiero divergente (per usare la denominazione di uno dei maggiori studiosi di tale processo, J.P. Guilford), a livello universitario è stato studiato, per esempio, come il clima relazionale che il docente riesce a creare all'interno della sua aula possa favorire o meno lo sviluppo del pensiero creativo (Livingston, 2010).

Sono state inoltre identificate specifiche strategie per consentire agli studenti di elaborare proposte creative sui temi affrontati (Jackson, Oliver, Shaw, Wisdom, 2006). Ne riportiamo alcune:

- fornire compiti nuovi, sfidanti, problemi da risolvere, possibilmente con più vie di soluzione.
- Incoraggiare l'apprendimento autonomo, la possibilità di operare delle scelte e di integrare le lezioni con apporti individuali (approfondimenti, progetti di sviluppo, piccole indagini, proposte applicative...).
- Promuovere il superamento della fase critica con la richiesta di elaborare proposte di soluzione ai problemi.
- Puntare sulla rielaborazione personale.

La ricerca ha approfondito inoltre ampiamente (anche in tempi recenti) come potenziare il pensiero critico in Università. Riportiamo, a titolo d'esempio, alcuni suggerimenti (Angelo, 1995; Romero et al., 2014):

- a seguito della lezione, proporre un'attività a coppie o in piccolo gruppo in cui ciascuno ponga una serie di domande date dal docente al compagno (es. Quali sono i punti di forza o di debolezza di quanto appreso? Quali critiche si possono muovere alle posizioni teoriche espresse?). Le stesse domande potrebbero in alternativa essere fornite dal docente per iscritto, in modo che ciascuno individualmente possa rispondere a casa. Alcune risposte selezionate a campione potrebbero essere oggetto di discussione nella lezione successiva.
- Promuovere discussioni sui materiali forniti.
- Fornire agli studenti dialoghi scritti da analizzare su un determinato argomento, per operare confronti tra diverse posizioni.
- Realizzare attività di apprendimento cooperativo con situazioni problematiche o studi di caso, su cui discutere.
- Stimolando la discussione anche in forme prestrutturate (leader, informatore, opinionista, critico...).
- Proporre stimoli non univoci e ben definiti.
- Proporre l'analisi di processi di ragionamento già svolti, di simulazioni in presenza o videoregistrate (in cui individuare gli errori commessi...).

Strategie didattiche per sviluppare la motivazione intrinseca

Un fattore fondamentale per poter consentire allo studente di strutturare un bagaglio di conoscenze stabile è favorire anche la motivazione intrinseca all'apprendimento (Hon-Keug, 2012), elemento essenziale di un approccio allo studio in profondità.

Si tratta di:

- incoraggiare la curiosità epistemica, creando una dissonanza cognitiva (es. portare in aula stimoli, come video, immagini, testimonianze, che vanno contro la convinzione comune).
- Promuovere la percezione di competenza (partendo dai livelli di conoscenza della materia da parte degli studenti; proponendo attività di difficoltà graduata, tali da essere sfidanti, ma non eccessivamente complesse; fornendo dei supporti per documentare il crescere della competenza individuale e di gruppo, per esempio, con la costruzione di un portfolio).
- Offrire mete di apprendimento chiare e ben esplicitate, corredate da suggerimenti didattici per conseguirle, per scoraggiare il *locus of control* esterno.
- Fornire compiti complessi, coinvolgenti, in cui lo studente si deve immergere totalmente e in cui possa operare delle scelte e assumersi dei rischi.
- Predisporre stimoli didattici che hanno un legame (per quanto possibile) con la realtà dello studente, con la sua esperienza di tirocinio, con la professione futura.
- Proporre attività che richiedano di andare alle fonti, di ricercare qualche cosa all'esterno da portare in aula.
- Utilizzare strategie didattiche e valutative variate.

3. Esiti indiretti dei corsi universitari: sviluppo delle soft skill

Le soft skill: definizione e classificazione

Fin dagli anni '70 rapporti come il "Learning to be" (Faure et al., 1972) hanno messo in luce la discrepanza tra l'educazione impartita dalle Università e le esigenze del mondo del lavoro, che valorizza sempre più le abilità trasversali, oltre alle competenze tecniche. Tale convinzione viene ribadita nuovamente in un Rapporto del 1991 stilato dal *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS report), in cui si sottolinea che cosa deve sapere e saper fare un lavoratore, distinguendo cinque competenze professionali (capacità di gestire produttivamente le risorse, le relazioni, le informazioni, i sistemi e le tecnologie) e tre elementi fondamentali (abilità di base, abilità di pensiero, qualità personali). L'importanza delle competenze trasversali continua ad essere confermata anche nel dibattito attuale (Friedman, 2006). I cam-

biamenti avvenuti nel mercato del lavoro, diventato sempre più globalizzato, flessibile, precario e attualmente in grande crisi, hanno anzi visto una progressiva transizione da un'iniziale focalizzazione sulle cosiddette "hard skill", ovvero sulle competenze tecniche di base fornite dai sistemi di istruzione e universitari, ad una valorizzazione sistematica delle cosiddette "soft skill" o competenze trasversali, in parte sovrapponibili con le "life skill" (per il mondo anglosassone) (Heckman, Kautz, 2012). Secondo la letteratura di ricerca le "hard skill" contribuiscono al successo lavorativo individuale solo per il 15%, mentre rimane un 85% determinato da competenze, come la flessibilità, l'autonomia, l'organizzazione e le capacità relazionali (di comunicazione, risoluzione di conflitti, leadership...) (Wats, Wats, 2009).

Con il termine "soft skill" si intendono "abilità intra ed inter personali di tipo socio-emotivo importanti per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale e il successo lavorativo... Si caratterizzano come abilità perché possono essere insegnate e sviluppate con training appositi..." (Kechagias, 2011). Le soft skill comprendono abitualmente cinque aree (NCVER, 2003):

- 1) skill connesse alla persona (comunicazione, abilità interpersonali, lavoro in gruppo);
- 2) abilità di pensiero (cercare e organizzare le informazioni, problem-solving, planning, organizzazione, apprendere ad apprendere, pensiero creativo, pensiero sistemico);
- 3) skill personali e attributi (essere responsabili, flessibili, abili a gestire il tempo, autostima);
- 4) skill connesse al lavoro (innovazione, imprenditorialità);
- 5) Competenze di cittadinanza.

Le classificazioni nel tempo delle *soft skill* sono state numerose. Si tratta di liste (proliferate tra gli anni '80 e '90), costruite perlopiù a partire dalle domande del mondo del lavoro (anch'esso in continua trasformazione). Ripetiamo, a titolo esemplificativo, il modello elaborato da Bennett (1999), in quanto è stato realizzato a partire da numerosi studi condotti in ambito universitario. Sulla base di tale modello lo studioso ha inoltre messo a punto uno strumento per rilevare le *soft skill* negli studenti universitari e per classificare i corsi accademici, a seconda dell'importanza attribuita alle competenze da promuovere. Bennett definisce le *soft skill* come abilità "generiche" che supportano lo studio in ogni disciplina e che possono essere trasferite in diversi contesti di studio e lavorativi, raggruppate in quattro categorie: gestione di sé, dell'informazione, degli altri e del compito.

Secondo lo studioso, nella "gestione del sé" rientrano le seguenti abilità: organizzare il tempo; stabilire obiettivi, priorità e standard da raggiungere; assumersi la responsabilità del proprio apprendimento; ascoltare attivamente e con intenzionalità esplicita; utilizzare efficacemente una serie di strategie di apprendimento (analizzare, sintetizzare, argomentare...); sviluppare e adattare

le strategie di apprendimento; mostrare flessibilità mentale; applicare le acquisizioni in contesti nuovi o diversi; pianificare i passaggi per conseguire obiettivi a lungo termine; riflettere sul proprio apprendimento; applicare il pensiero critico e creativo; far fronte allo stress.

Nella “gestione degli altri” rientrerebbero invece le seguenti capacità: lavorare produttivamente in un contesto cooperativo; svolgere i compiti individuali concordati in gruppo; rispettare i punti di vista e i valori altrui; adattarsi ai bisogni del gruppo; difendere o giustificare punti di vista e azioni propri e altrui; prendere iniziative e condurre gli altri; decidere adeguatamente se delegare o meno; negoziare; offrire critiche costruttive; assumere ruoli decisionali; apprendere in gruppo; assistere o supportare gli altri nell’apprendimento.

Nella “gestione delle informazioni” rientrano secondo Bennett, le seguenti abilità: uso appropriato delle fonti di informazione e della tecnologia; saper gestire grandi quantità di informazioni; uso appropriato di linguaggi in attività diversificate; saper presentare in maniera competente informazioni e idee; usare criticamente e in maniera creativa le informazioni.

Infine, nella “gestione del compito” sarebbero comprese la capacità di: identificare le caratteristiche principali del compito; concettualizzare i problemi; impostare e mantenere le priorità; identificare opzioni strategiche; pianificare e implementare vie d’azione; identificare e organizzare i sotto-compiti; usare e sviluppare appropriate strategie; valutare gli esiti.

Come sviluppare le soft skill negli studenti universitari?

In letteratura si possono distinguere sostanzialmente due modelli rispetto alle modalità per promuovere le *soft skills* (Moore, 2004). Secondo alcuni possono essere insegnate in maniera scissa dalle discipline, secondo altri al contrario occorre che siano promosse in un contesto specifico, anche per evitare difficoltà di transfer (Laker & Powell, 2011). Quest’ultimo approccio, definito “globale”, risulta il più efficace dei due, secondo ampi studi di meta-analisi (Kember, Leung, Rosa, 2007). Diventa dunque rilevante, in quest’ottica, il contributo che possono fornire i corsi universitari allo sviluppo delle *soft skills*¹. Bennet, Dunne e Carré (1999) hanno identificato alcuni fattori che possono essere potenziati nei corsi universitari per favorire adeguatamente le soft skills. Si tratta, per esempio, di:

- organizzare lavori in gruppo (fornendo specifiche indicazioni per migliorare l’organizzazione e stimolare la riflessione rispetto alle dinamiche che si creano);
- richiedere agli studenti di preparare una comunicazione orale su un lavoro realizzato (se possibile, con strumenti differenziati);
- proporre relazioni scritte;

¹ Attualmente sembra che le soft skills siano promosse maggiormente dai corsi di disciplina umanistica piuttosto che da quelli di area scientifico-tecnica (Chamorro-Prezmunic et al., 2010).

- fornire indicazioni sulle strategie di studio specifiche;
- favorire il coinvolgimento degli studenti in progetti complessi che coniugano, se possibile, le attività del corso con quelle di tirocinio o di attività esterne, per lo sviluppo di diversi tipi di *soft skill*, dall'analisi del problema complesso, al *decision making*, all'organizzazione del proprio tempo, alla pianificazione delle attività da svolgere, al lavoro in gruppo;
- richiedere di ritornare alle fonti, per apprendere a conoscerle e a gestire le informazioni.

Conclusioni

Si è messo in rilievo nel corso del presente capitolo come una differente centratura da parte del docente possa promuovere profili di apprendimento differenziati negli studenti e conseguentemente esiti più o meno di qualità. Per favorire elevati livelli di apprendimento emerge dalla letteratura in particolare l'importanza di organizzare l'insegnamento universitario in modo da potenziare l'attivazione di processi cognitivi di secondo livello sulle tematiche oggetto dei corsi e di proporre attività capaci di promuovere la motivazione, il coinvolgimento, e di potenziare essenziali *soft skills*.

Emerge dunque l'istanza di investire nella didattica universitaria per conseguire esiti di grande rilievo.

Riferimenti bibliografici

- Angelo T.A. (1995), *Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking*, «Teaching of Psychology», XXII, 1, pp. 6-7.
- Australian Council for Educational Research (2010a), *Australian Survey of Student Engagement*, Camberwell, ACER.
- Bennet N., Dunne E., Carré C. (1999), *Patterns of core and generic skill provision in higher education*, «Higher Education», XXXVII, 1999, pp. 71-93.
- Biggs J. (2003), *Teaching for quality learning at university*, Philadelphia, Society for Research into Higher Education & Open University.
- Chamorro-Prezmunic T., Arteché A., Bremner A., Greven C., Furnham A. (2010), *Soft skills in higher education: importance and improvement rating as a function of individual differences and academic performance*, «Educational Psychology», XXX, 2, pp. 221-241.
- Coggi C. (2016), *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, «Giornale italiano della ricerca educativa», IX, 16, pp. 23-35.
- Cowan J. (2006), *On Becoming an Innovative University Teacher*, New York, McGraw-Hill.
- Entwistle N., Ramsden P. (1983), *Understanding student learning*, London, Croom Helm.

- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnama M., Ward F.C. (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED070736.
- Friedman T.L. (2006), *The world is flat: the globalized world in the twenty-first century*, London, Penguin Books.
- Friericks J.A., Blumenfeld P., Paris A. (2004), *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*, «Review of Educational Research», LXXIV, pp. 59-109.
- Gallivan M., Truex D. III, Kvasny L. (2004), *Changing patterns in IT skill sets 1998-2003: A content analysis of classified advertising*, «Database for Advances in Information System», XXXV, pp. 64-86.
- Heckman J.J., Kautz T. (2012), *Hard evidence on soft skills*, «Labour Economics», XIX, 4, pp. 451-464.
- Hon-Keug Y., Man-shan K., Alison Lai-fong C. (2012), *The Impact of Curiosity and External Regulation on Intrinsic Motivation: An Empirical Study in Hong Kong Education*, «Psychology Research», II, 5, pp. 295-307.
- Jackson N., Oliver M., Shaw M., Wisdom J. (2006), *Creativity in Higher Education. An integrative curriculum*, London, Routledge.
- Jimerson S., Campos E., Greif J. (2003), *Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms*, «The California School Psychologist», 8, pp. 7-27.
- Kahu E.R. (2013), *Framing student engagement in higher education*, «Studies in Higher Education», XXXVIII, 5, pp. 758-773.
- Kechagias K. (ed) (2011), *Teaching and Assessing Soft Skills*, Neapolis, Second Chance School of Thessaloniki.
- Kember D., Leung D., Rosa M. (2007), *Characterizing learning environments of nurturing generic capabilities in higher education*, «Research in Higher Education», XLVIII, pp. 609-632.
- Kuh G.D. (2003), *What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices*, «Change: The Magazine of Higher Learning», XXXV, 2, pp. 24-32.
- Laker D.R., Powell J.L. (2011), *The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer*, «Human Resource Development Quarterly», XXII, 1, pp. 111-122.
- Livingston L. (2010), *Teaching Creativity in Higher Education*, «Arts Education Policy Review», CXI, 2, pp. 59-62.
- Marton F., Säljö R. (1976), *On qualitative differences, outcomes and process*, «British Journal of Educational Psychology», XLVI, pp. 4-11.
- Mataka L.M., Cobern W.W., Grunert M.L., Mutambuki J., Akom G. (2014), *The Effect of Using an Explicit General Problem Solving Teaching Approach on Elementary Pre-Service Teachers' Ability to Solve Heat Transfer Problem*, «International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology», II, 1, pp. 164-174.
- Moore T. (2004), *The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills?*, «Higher Education Research and Development», XXIII, 1, pp. 3-18.
- NCVER (2003), *Fostering generic skills in VET programs and workplaces*, Adelaide, Australian National Training Authority.

- Nijhuis J., Segers M., Gijsselaers W. (2005), *Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies*, «Learning Environments Research», 8, pp. 67-93.
- Nijhuis J., Segers M., Gijsselaers W. (2008), *The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment*, «Learning and Instruction», 18, pp. 121-134.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S. (2008), *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*, «Learning and Instruction», 18, pp. 109-120.
- Prosser M., Ramsden P., Trigwell K., Martin E. (2003), *Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning*, «Studies in Higher Education», XXVIII, 1, pp. 37-48.
- Romero L., Orzechowski A., Rahatka O. (2014), *Teaching Problem Solving and Critical-Thinking Skills Online Using Problem-Based Learning*, «Educational technology», 1, pp. 20-25.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991), *What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000*, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED332054.
- Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999), *Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning*, «Higher Education», 37, pp. 57-70.
- Wats M., Wats R.K. (2009), *Developing Soft Skills in Students*, «The International Journal of Learning», XV, 12, pp. 1-10.
- Weber M.R., Finley D.A., Crawford A., Rivera D. (2009), *An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers*, «Tourism and Hospitality Research», IX, 4, pp. 353-361.

15. Innovare la valutazione in Università: una sfida complessa

di *Cristina Coggi*

1. Introduzione

La letteratura internazionale sull'insegnamento universitario attribuisce attualmente una grande importanza, quasi una centralità, alla *valutazione degli apprendimenti*, ritenuta condizione fondamentale per la qualità dei risultati e dell'offerta formativa. Secondo le ricerche infatti (Ramsden, 2003; Black, William, 2009), le modalità di *assessment* incidono in modo rilevante sugli studenti, più della didattica. Le tipologie d'esame determinano infatti quanto, quando e che cosa i discenti studiano (Bloxham, Boyd, 2007), hanno effetti positivi o negativi sugli stili di apprendimento degli stessi (Biggs, 2003), sull'impegno nello studio (Boud, Falchikov, 2007) e rappresentano i fattori più influenti dei contesti di insegnamento (Elton, Johnston, 2002). Attraverso le modalità di valutazione viene individuato dunque in Università un curriculum implicito, a cui i discenti si riferiscono per la loro preparazione. Di conseguenza occorre focalizzarsi sulle modalità di gestione dei processi docimologici, per individuare quelle che evidenziano maggior efficacia nel promuovere l'apprendimento degli studenti (Pereira, Flores, Niklasson, 2015). Raccoglieremo in questo contributo alcune indicazioni utili in proposito dalle ricerche internazionali. Queste convergono nel sottolineare che occorre anzitutto trasformare, anche organizzativamente, gli approcci alla didattica per connetterla meglio alle scelte valutative. Nel pianificare i corsi è opportuno partire dalla definizione attenta dei traguardi attesi e dalla scelta accurata delle modalità di valutazione da adottare e allineare poi le scelte metodologico-didattiche e non procedere in ordine inverso, con la predisposizione delle prove d'esame solo a fine corso, come avviene abitualmente (Biggs, 2003).

La valutazione degli esiti è interpretata anche, dalle ricerche internazionali, come una significativa opportunità di progresso professionale del docente. Le rilevazioni degli apprendimenti possono infatti apportare, a coloro che insegnano, informazioni preziose per riflettere e migliorare la didattica, specie se le procedure di verifica vengono studiate adeguatamente e i loro esiti vengono razionalmente utilizzati, così da massimizzare le potenzialità

dei processi valutativi. Molti studi mettono in luce però la necessità di trasformare significativamente il modello docimologico assunto, passando da un paradigma selettivo-sommativo di lunga tradizione, teso alla certificazione dei risultati, attraverso l'assegnazione di voti, ad uno più complesso e trasparente, attento alla varietà di funzioni che la valutazione deve assolvere. In particolare, si evidenzia l'esigenza di attribuire alla stessa un rilevante ruolo formativo/regolativo/proattivo. In tal modo, la valutazione può promuovere l'apprendimento degli studenti anche a lungo termine e favorire l'efficacia dell'insegnamento per il docente. Questa istanza è sostenuta anche con insistenza dall'*European Association for quality Assurance in Higher Education* (2009).

2. Trasformare i modelli e le prassi della valutazione: le sfide attuali

L'Università tende ad accogliere con notevole ritardo i contributi di conoscenza che vengono dalle ricerche empiriche sulle questioni docimologiche. La valutazione delle prestazioni degli studenti universitari è ancora ispirata tradizionalmente, nel paradigma e nelle prassi, almeno in Italia, ad un modello preoccupato soprattutto della misura dei risultati, nella forma prevalente della valutazione sommativa agli esami. Si tratta di un approccio di cui la ricerca docimologica da tempo ha messo in evidenza i limiti, innanzitutto in termini di scarsa affidabilità delle valutazioni (attestata da indagini significative già prima di Piéron, nella prima parte del secolo scorso). Il filone critico della docimologia non ha trovato però grande sviluppo a livello accademico, eccettuate alcune questioni specifiche di valutazione, quali per esempio la predittività della selezione in ingresso o in ambito francofono quella degli esiti nei primi esami universitari (Romainville, 1997). Le ricerche, specie a partire dagli ultimi anni del secolo scorso, si sono centrate sugli studenti, e hanno approfondito innanzitutto gli effetti che le valutazioni hanno sui comportamenti di studio e di apprendimento degli stessi. Gli apporti internazionali evidenziano che i discenti tendono a centrarsi sul tipo di prova da superare e sui voti da ottenere, più che sui programmi formali indicati dai docenti. Le ricerche molto note di Marton e Säljö (1997), Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) e di Ramsden (2003) hanno attestato legami significativi tra la percezione che gli studenti hanno delle prove d'esame e gli approcci allo studio che adottano: in superficie, in profondità o strategici (Morgan, Beatty, 1997). Gli stili di apprendimento vengono infatti plasmati dai ritmi della valutazione, dall'ampiezza delle richieste, dal tipo di strumenti adottati e dai valori impliciti assunti dalla valutazione. Gli studi in proposito hanno evidenziato innanzitutto un progressivo rinforzarsi degli approcci all'apprendimento in relazione a modalità valutative che confermano lo stile dello studente o risultano omogenee nella tipologia (ma anche la difficoltà di trasformare con la valutazione approcci in su-

perficie in stili di apprendimento in profondità). La *frequenza* con cui viene proposta la valutazione sommativa, in curricula con molte discipline, tende, per esempio, a generare stili di apprendimento strategici nei discenti (Bloxham West, 2007). Le valutazioni condotte invece *solo a fine* corso portano gli studenti a prepararsi prevalentemente a ridosso degli esami, adottando anche forme “cheating” durante le prove o di plagio nei lavori scritti (Falchikov, 2005; Guibert, Michaut, 2009). La *quantità eccessiva di contenuti nel programma d’esame* tende a promuovere un apprendimento in superficie. Anche la *tipologia di strumenti* ha un’influenza rilevante. Le prove scritte che richiedono di elaborare dei contenuti e soprattutto quelle che si focalizzano sul *problem solving* (Campbell, Norton, 2007) sollecitano un approccio allo studio in profondità, più attivo e trasformativo, che implica maggior tempo destinato allo studio. L’*adozione invece di prove oggettive* con risposte da scegliere (specie nelle discipline umanistiche) o di *domande* centrate sull’acquisizione di informazioni, induce un apprendimento tendenzialmente mnemonico e in superficie (Ramsden, 2003). Anche l’atteggiamento che il docente sviluppa a proposito della valutazione incide sulla percezione dello studente e quindi sullo stile privilegiato. Se il docente assume un atteggiamento globalmente negativo verso le procedure d’esame, ritenendole un adempimento formale, un peso che sottrae molto tempo, può curare meno la verifica degli esiti, facendo così facilmente entrare in gioco fattori distorsivi nell’attribuzione dei punteggi (effetto di alone, di ancoraggio o di contrasto ecc.). Gli studenti, percependo l’interferenza di fattori casuali sulle prove, saranno meno motivati a curare la loro preparazione e tenderanno a sviluppare sistemi attributivi di tipo esterno, deresponsabilizzandosi rispetto ai risultati. Se il docente tende invece ad assumere atteggiamenti critici verso gli esiti, attribuendo essenzialmente ai discenti la causa dei loro insuccessi, in quanto poco competenti, motivati, non riuscirà ad utilizzare proficuamente i feedback indiretti raccolti nelle verifiche. Queste modalità di lettura della valutazione risultano dunque poco produttive, in quanto scarsamente capaci di trasformare, in maniera significativa e propositiva, gli apprendimenti e la didattica. Occorre invece ripensare la valutazione, a partire dalle funzioni che deve svolgere, per poi adeguare le prospettive interpretative, gli atteggiamenti e le pratiche in modo che la verifica degli apprendimenti diventi una opportunità di miglioramento per docenti e studenti e quindi sia percepita come utile e importante. Perché questo si realizzi occorre pianificare la valutazione alla luce delle istanze emergenti della ricerca e tener conto anche delle trasformazioni istituzionali che hanno cambiato nei tempi recenti l’impianto formativo in Università.

- a) Innanzitutto occorre proporsi di *misurare validamente*, per certificare in modo affidabile il patrimonio di conoscenze, abilità, competenze che gli studenti progressivamente acquisiscono, in relazione ad uno o più profili professionali a cui mira la formazione universitaria e rilevare co-

si informazioni attendibili anche per la ricerca sulla didattica. Questa esigenza richiede di far valere i principi dell'edumetria, pur introducendo una varietà di nuovi strumenti di valutazione per rispondere alle nuove istanze.

- b) Occorre inoltre, attraverso la valutazione, render conto dell'apporto specifico di formazione che l'Università offre agli studenti, in termini di crescita intellettuale, umana e professionale complessiva (*accountability*). Si tratta non tanto di costituire graduatorie di merito tra le Università, ma di rispondere all'istanza sociale di poter apprezzare le risorse che l'istituzione offre ai suoi iscritti.
- c) È necessario poi che la valutazione riesca a trasformarsi in una opportunità di apprendimento per gli studenti, così da renderli capaci di regolare lo studio e di imparare a dirigere il proprio apprendimento per tutta la vita. Occorre quindi elaborare una *valutazione orientata all'apprendimento*. Si tratta di una valutazione che si può definire per l'apprendimento (per apprendere di più e meglio), ma anche intesa per gli studenti come competenza da apprendere (al fine di acquisire criteri di qualità per analizzare il proprio lavoro), oltre che una valutazione dell'apprendimento, riferita ai processi attivati e ai risultati ottenuti.
- d) Occorre inoltre che la valutazione delle acquisizioni di tipo teorico sia connessa a quella *degli apprendimenti che nascono dall'esperienza*, in laboratori o in contesti lavorativi (tirocinio). In una Università che intende formare competenze, occorre valutare le acquisizioni che vengono dalla pratica, perché queste siano adeguatamente messe in relazione con i saperi teorici, e entrambe le conoscenze siano utilizzabili nel *problem solving* complesso che deve saper affrontare il professionista competente, a cui mira l'istituzione universitaria.
- e) Occorre infine far sì che la *valutazione sia formativa anche per il docente*, cioè utile a trasformare la sua didattica, rendendola sempre più efficace. In altri termini la valutazione deve divenire strumento per promuovere anche l'innovazione e il miglioramento dell'insegnamento (Cowan, 2006).

Vedremo nei prossimi paragrafi come possono essere attuate le istanze elencate. Esplicheremo però anche le difficoltà che si incontrano nel concretizzarle e comporle in un approccio unitario alla valutazione.

3. Garantire la validità e l'affidabilità delle valutazioni per certificare i risultati e utilizzarli

Un'istanza che è stata evidenziata fin dall'inizio delle ricerche docimologiche e che permane ancor oggi, è quella che riguarda le caratteristiche di

‘oggettività’ delle misure che si realizzano. Con le ricerche sul *measurement* si è chiarito infatti che ci si attende anzitutto che gli strumenti adottati per accertare gli apprendimenti, a maggior ragione a livello universitario, siano caratterizzati *dalla validità* (nelle sue diverse forme, di contenuto, di costruito, predittiva ecc.). In altri termini, ci si aspetta che gli strumenti misurino proprio i costrutti che i valutatori dicono di misurare. Si richiede inoltre che le tecniche di valutazione adottate siano caratterizzate anche dall’*affidabilità* (ovvero che le valutazioni generino risultati confrontabili, tra valutatori, nel tempo e tra metodi). Si tratta cioè di garantire agli strumenti valutativi quelle caratteristiche edumetriche che li rendono base affidabile per le certificazioni e che consentono di ottenere dati utilizzabili nelle ricerche empiriche sull’efficacia di innovazioni nella didattica universitaria.

Le valutazioni disciplinari certificano l’acquisizione delle competenze prefigurate dal singolo docente, quindi devono garantire validità specifica (valutare i risultati di apprendimento rispetto alle attese) e in questo senso le prove possono essere più o meno adeguate per coprire le conoscenze e le abilità prefigurate dal corso. Occorre dunque nei diversi ambiti disciplinari un lavoro paziente di “operazionalizzazione” delle caratteristiche che si vogliono misurare e una definizione attenta delle prove finalizzate a far emergere i traguardi prefigurati, tenendo presente che spesso le prove abituali non coprono facilmente i traguardi più innovativi. Di frequente però i docenti descrivono invece, piuttosto genericamente, attese riconducibili ad apprendimenti in profondità, critici o divergenti e a volte poi ricorrono a prove di rapida correzione, per esempio con quesiti a scelta multipla per ragioni funzionali o per il facile utilizzo che si può fare dei test di profitto nell’e-learning. Così facendo si generano problemi di validità degli strumenti impiegati. Agli stessi elementi critici si può andare incontro anche adottando agli esami strumenti tradizionali, come prove scritte senza chiave di correzione analitica o interrogazioni orali, nelle quali è difficile tenere sotto controllo il campionamento della materia, la difficoltà e la chiarezza dei quesiti, la rispondenza degli stessi ai processi cognitivi che si vogliono indagare... Risulta ancor più complesso garantire la validità dell’impianto valutativo per quelle competenze a cui concorrono vari ambiti disciplinari. È problematico inoltre garantire alle prove non solo la validità di contenuto e di costruito, ma quella predittiva, riferita alle condotte professionali future dello studente o all’apprendere per la vita (Bloxham, Boyd, 2007). In effetti, nella valutazione universitaria occorrerebbe coprire un insieme vasto di competenze che rappresentano il o i profili di uscita dai corsi di laurea, ed è difficile pianificare preliminarmente, in modo completo, questa rappresentatività delle valutazioni, rispetto alle conoscenze e abilità previste in uscita, attestate dal titolo di studio e prevedere anche l’utilizzo delle stesse come *life skills*. Per quanto riguarda poi in specifico la validità di costruito, le ricerche recenti hanno dato sempre maggior rilievo in particolare alla valutazione dei processi cognitivi che l’insegnamento universitario stimola e che le

prove dovrebbero evidenziare. L'affinamento nell'attivazione dei processi cognitivi superiori (in particolare la capacità critica e la creatività) rappresenta infatti uno dei traguardi fondamentali dell'insegnamento universitario e alcune Università americane (per esempio la Iowa State University) hanno condiviso allo scopo modelli comuni dei processi cognitivi per caratterizzare i progressi degli studenti, assumendo per esempio la tassonomia di Anderson e Krathwohl (sviluppata inizialmente proprio per facilitare gli scambi sulla valutazione tra Università e creare banche dati di items). Molto rilievo in letteratura è stato dato in particolare, tra i traguardi cognitivi, al *sensu critico*, inteso come risultato significativo dell'esperienza universitaria (e scelto tra gli indicatori di Dublino per attestare la qualità dell'istruzione superiore europea). Le rassegne recenti di ricerca (Liu et al., 2014) segnalano però la necessità di superare le differenze tra le definizioni teoriche adottate per il costrutto e di arrivare a condividere strumenti validati, che consentano adeguate comparazioni tra gli esiti (*reliability*). Un tentativo è stato fatto in Italia adottando uno strumento americano, evidenziando la complessità e onerosità delle scelte attuate e qualche problema di affidabilità delle scale con domande aperte (Cla+, Rapporto TECO ANVUR 2014). I fenomeni riconducibili a scarsa affidabilità incidono però sulla confrontabilità degli esiti e sulla possibilità di utilizzarli anche a scopo di ricerca, dunque non vanno trascurati. Occorre quindi fare ricerca per introdurre nuovi strumenti di valutazione, per esempio di caratteristiche cognitive o non cognitive che si ritengono rilevanti (prove di creatività o di capacità critica) o delle competenze essenziali (*project work*, portfolio, rubriche...), controllando adeguatamente le caratteristiche edumetriche dei processi di misura che si adottano. Queste infatti garantiscono affidabilità ai giudizi che si forniscono agli studenti, equità e comparabilità delle valutazioni. Risulta ancora però particolarmente difficile predisporre strumenti affidabili per valutare quelle abilità complesse che poi saranno richieste dal mondo del lavoro (le cosiddette *soft skills*) come l'adattabilità, lo spirito di iniziativa, la capacità collaborare in gruppo, quella di *problem solving*, ecc. Su questi aspetti la ricerca recente sta offrendo apporti interessanti (Killonen, 2008; Brill, Gilfoil, Doll, 2014), da sviluppare ulteriormente.

4. La valutazione per l'*accountability*

La valutazione degli esiti degli studenti non è un problema solo del singolo docente, ma si inquadra anche in un approccio che si può definire sistemico all'analisi dei risultati di apprendimento. In questo quadro, la scelta del modello di rilevazione dei risultati dev'essere concepita come adeguatamente connessa alle politiche universitarie, nazionali e locali. In questo senso la libertà individuale di chi insegna non solo incontra dei vincoli nelle innovazioni possibili, ma deve anche tener conto dell'apporto collettivo a cui occorre con-

correre, per garantire risorse di conoscenza e abilità agli studenti socialmente evidenziabili. L'Università deve dar conto oggi infatti dei "learning outcomes" degli studenti, in quanto si ritiene l'istituzione, almeno parzialmente, responsabile del progresso intellettuale e della maturazione degli studenti durante gli anni universitari. Non è facile rispondere a questa istanza, come dimostrano i tentativi avviati in America fin dagli anni '80 del secolo scorso. Sono stati allo scopo adottati modelli lineari, che comparano i *learning outcomes* in ingresso e in uscita all'Università, utilizzando misure obiettive, facilmente replicabili nelle istituzioni con grandi numeri di iscritti. Per favorire i confronti tra le sedi universitarie vengono impiegati negli USA test che offrono garanzie di validità e affidabilità e che possono essere scelti dall'istituzione per l'*accountability*. Si tratta del CLA, dell'ETS, divenuto poi MAPP e del CAAP. Le ricerche hanno però evidenziato che questi strumenti non offrono risultati pienamente confrontabili e viene così meno uno dei motivi fondamentali delle indagini. Anche in Europa sono state condotte rassegne comparative (Nusche, 2008) per individuare gli strumenti esistenti su scala mondiale (confrontando le prove adottate in Brasile, Australia, Canada, Messico, Regno Unito e Stati Uniti). Lo studio ha fatto emergere l'uso di strumenti centrati *sui processi cognitivi* (come ragionamento e *problem solving*) e di sussidi che misurano *lo sviluppo psicosociale* degli studenti (abilità interpersonali e interculturali, autonomia, maturità personale...). Alcuni Paesi (come il Canada o il Regno Unito) preferiscono invece indagare, come esiti da documentare, le *competenze occupazionali*, riferite alle abilità necessarie all'impiego, in uno specifico ambito professionale. La Comunità Europea ha preferito la rilevazione delle cosiddette competenze (cognitive) generali e trasferibili (AHELO, OCDE, 2013) e per l'Italia lo studio, realizzato dall'ANVUR ha utilizzato allo scopo, come si è accennato, un test americano, il CLA (nella versione rinnovata del CLA+) e un test a scelta multipla australiano dell'ACER (TECO, 2014). Le rilevazioni hanno però messo in luce, tra l'altro, problemi edumetrici (Zahner, Steedle, 2014), per esempio legati alla saturazione nelle prove delle competenze nella lingua scritta e alla difficoltà di comparazione con altri Paesi (legate tra l'altro alla lingua in cui viene tradotto il test e alla diversa severità dei correttori nelle domande aperte). Alcune proposte recenti in Italia si sono quindi indirizzate verso soluzioni semplificanti, prevedendo l'utilizzo di test di profitto standardizzati e la comparazione tra gli esiti degli studenti nelle prove INVALSI (agli esami di Stato) e quelli di prove analoghe, che dovrebbero essere somministrate alla fine dei percorsi universitari, sugli stessi ambiti disciplinari valutati a fine secondaria. Si tratta di proposte che, avvalendosi di condizioni di valutazione non autentiche, centrate soprattutto sulle conoscenze (dichiarative e procedurali) rischiano di impoverire significativamente gli ambiti di confronto e possono diventare una risposta distorta rispetto alle intenzioni del legislatore e alle istanze dell'economia e dell'innovazione. Più recentemente si sta cercando di elaborare modelli più complessi di verifica. Le

richieste di formare gli studenti, di abilitarli ad applicare le conoscenze acquisite per risolvere problemi autentici del contesto di vita reale e nel futuro professionale, non possono essere infatti verificate con strumenti standardizzati centrati su conoscenze specifiche. Quindi la valutazione per l'*accountability* sta diventando ambito di approfondimento e di ricerca, in cui le Università rivedono il proprio ruolo (in prospettiva "glocal"), proponendosi di esplicitare innanzitutto traguardi validi a livello nazionale e internazionale e traguardi di rispondenza a bisogni locali. In relazione alle scelte operate, le Università stanno inoltre progressivamente integrando gli strumenti di valutazione dell'*accountability*, con sussidi più qualitativi di documentazione dei propri esiti, come il bilancio delle competenze, il portfolio, l'e-portfolio. Questi diventano sussidi interessanti per dar conto sia della costruzione di competenze in itinere, sia dei profili professionali in uscita, consentendo così di verificare la rispondenza tra la preparazione fornita e i bisogni sociali locali e generali (Coggi, 2016). Proposte interessanti di strumenti riconducibili a questa prospettiva vengono per esempio dalla Rete SERU di Università americane, promossa dall'Università di Berkeley, che ha elaborato strumenti di rilevazione in grado di valorizzare diversi aspetti dell'esperienza accademica degli studenti (utilizzando anche questionari e scale di autovalutazione). Altre Università hanno formulato proposte che utilizzano l'autovalutazione degli studenti: quelle riunite nell'American Association of State Colleges and Universities (AASCU) hanno proposto il "Degree of Preparation", sussidio finalizzato a rilevare: abilità utili per avere successo in un mondo globalizzato, la preparazione al lavoro e il coinvolgimento civico in impegni politici e sociali (volontariato ecc.). In altri casi è stato valorizzato l'impiego di giudici esperti e l'uso di rubriche, per accertare le abilità cognitive e pratiche acquisite, le responsabilità personali e sociali, l'integrazione e il transfer delle conoscenze apprese (Values Project, Rhodes, 2010). In tutti i casi occorre controllare l'affidabilità delle procedure di autovalutazione, ma gli esiti di ricerca disponibili appaiono incoraggianti.

5. La valutazione formativa, orientata all'apprendimento degli studenti

La ricerca empirica degli ultimi dieci anni, che ha affrontato i problemi della didattica universitaria, si è prevalentemente centrata come s'è detto, sugli studenti, sulle loro percezioni della didattica e della valutazione, sui loro stili di studio e di apprendimento, collegabili anche ai diversi setting predisposti. La ricerca docimologica ha sviluppato in parallelo un modello di valutazione definito *formativo*, ispirato anche alla psicologia dell'apprendimento, teso a favorire migliori risultati nei discenti. Mentre tale approccio valutativo iniziava a inserirsi nei contesti universitari, specialmente negli Stati Uniti, nel Regno Unito e in Spagna (Brown, 2015), diversi studi hanno approfondito le

caratteristiche e gli effetti della valutazione formativa sui risultati accademici e sulla motivazione ad apprendere dei discenti. La valutazione formativa, tradizionalmente proposta da Scriven in opposizione alla valutazione sommativa, come continua e regolativa dei processi di insegnamento-apprendimento, si è innestata così nella didattica universitaria in tempi recenti, con lo scopo prioritario di migliorare l'apprendimento, durante il processo di insegnamento, utilizzando strategie specifiche: il *feedback*, l'*eterovalutazione* (docente e pari) e l'*autovalutazione*, con l'adozione anche di una gamma ampia di strumenti e della ripetizione delle prove (Yorke, 2003). Molti studi anglofoni si sono soffermati in particolare sul ruolo del *feedback* nel migliorare le performances degli studenti (Gibbs, Simpson, 2004-05; Black, William, 2009). Le ricerche sottolineano che i risultati dipendono dal tipo di feedback e dalla sua frequenza. Gli studi hanno evidenziato che un feedback è efficace se si riferisce a tutte le competenze attese, se è rapido, preciso nelle informazioni, riferito a criteri chiari e trasparenti e ai traguardi da raggiungere e se motiva intrinsecamente gli studenti ad attivarsi verso apprendimenti ulteriori. Le ricerche (numerose delle quali condotte nel Regno Unito) evidenziano che i discenti in genere danno valore al feedback, anche se non sempre riescono a comprenderlo adeguatamente e a raccogliere indicazioni utili per migliorare, specie nei primi anni dell'Università (e in questo caso perde di efficacia) (Campbell, Norton, 2007). Perché sia utile, il feedback dev'essere dunque offerto agli studenti in momenti opportuni, chiarendo adeguatamente pregi e difetti dei loro lavori, offrendo un giudizio completo, chiedendo progressivamente ai discenti di auto correggere i propri prodotti e di utilizzare i criteri appresi in ulteriori attività (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006). I feedback devono gradualmente spingere gli studenti verso un apprendimento indipendente, che assimila i criteri del docente per imparare a giudicare le proprie prestazioni e poi si spinge a elaborare ulteriori criteri di qualità. Recentemente in proposito è stata introdotta una forma nuova, proattiva di "feedback", "la feed forward" (azione in avanti) (Hounsell, 2008). Questa si focalizza sugli aspetti che lo studente dovrà considerare con attenzione nei compiti futuri. Le ricerche sull'efficacia del feedback ne hanno verificato varie tipologie organizzative. Alcune alternano, in modo pianificato, secondo un crono programma, momenti di valutazione sommativa con altri di restituzione analitica sulle performances (Glazer, 2014). Le ricerche hanno verificato anche modelli di valutazione continua e sommativa (ispirati al *mastery learning*, con prove oggettive settimanali) che intercalano una comunicazione rapida degli esiti, sia di tipo globale sia di tipo analitico, con un *feed-back* collettivo, ovvero una discussione con gli studenti a proposito dei loro prodotti (Stull et al., 2011). Altri modelli più sommativi collocano una prova intermedia a metà corso, di tipo semistrutturato, e prevedono poi il *feed-back* collettivo, con una discussione degli errori più frequenti (Carrillo-de-la-Peña et al., 2009). Anche queste modalità, che introducono limitate trasformazioni rispetto alle prassi tradizionali, hanno attestato, nelle ri-

cerche condotte con esperimenti o quasi esperimenti, evidenze di efficacia sui risultati finali complessivi. Perché il *feedback* sia efficace occorre però che sia dato sui lavori svolti durante il percorso di apprendimento e non alla fine, curando che la retroazione sulla prestazione non diventi una comunicazione astratta o a senso unico (dal docente allo studente), ma che offra la possibilità per lo studente di decodificare l'informazione ricevuta, di analizzarla, di integrarla nelle sue conoscenze pregresse e di usarla per migliorare le proprie strategie e performances (Boud, 2007; Nicol, 2010). Occorre che gli studenti abbiano chiari, fin dall'inizio del corso gli obiettivi da raggiungere, i criteri per valutare i loro lavori, i risultati attesi. Allo scopo sono risultate efficaci discussioni prima dei compiti, confronto tra lavori di diverso livello, feedback in forma audio, oltre che scritta, approfonditi, quando possibile, nel dialogo con il docente. In tutti i casi la valutazione formativa deve promuovere lo sviluppo metacognitivo, l'attenzione sui processi e sulle strategie messe in atto e non solo sui prodotti ottenuti, così da stimolare un apprendimento sempre più attivo e consapevole negli studenti. Ulteriori vantaggi possono derivare dall'uso del feed-back coniugato all'adozione di compiti autentici, perché questa prassi incrementa anche la motivazione ad apprendere. Le ricerche sulla valutazione formativa hanno attribuito per molto tempo al docente, come valutatore, la responsabilità di offrire agli studenti feedback adeguati. Le esigenze di sostenibilità degli atti valutativi hanno però progressivamente spostato il focus degli studi dagli aspetti di regolazione dell'insegnamento/apprendimento, particolarmente rilevanti nelle ricerche francofone (Allal, 1991; Perrenoud, 1998), e dall'impiego mirato del feedback (tipico delle ricerche anglofone) alle modalità efficaci di automonitoraggio degli apprendimenti da parte degli studenti, attraverso pratiche di *autovalutazione* e *peer evaluation*, finalizzate a rendere l'apprendimento più autonomo (Bloxham, Campbell, 2010). Gli studi hanno evidenziato che tali pratiche di valutazione formativa, che implicano il coinvolgimento attivo degli studenti nelle pratiche valutative, incidono significativamente sulla motivazione ad apprendere (Black, William, 2009), sull'autoregolazione nello studio (Mahlberg 2015), sullo sviluppo negli studenti del senso di responsabilità e sulla loro equità nella formulazione dei giudizi (Lopez-Pastor, 2008). L'*autovalutazione* infatti aiuta i soggetti a comprendere i criteri da soddisfare per arrivare ad un risultato di qualità, responsabilizza verso i traguardi da raggiungere e favorisce così il miglioramento. Il *peer assessment* consente di approfondire i contenuti disciplinari discutendoli con i compagni, aiuta a chiarire operativamente gli standard richiesti e stimola l'approfondimento dei criteri per arrivare ai giudizi. Nel caso di corsi con grandi gruppi la strategia del *peer assessment* risulta molto efficace, per esempio nella forma proposta da Nicol (2010), in cui ogni studente porta nel piccolo gruppo 3 copie dello stesso suo lavoro, lo sottopone a 3 compagni perché sia valutato e corregge gli elaborati degli stessi, discutendo poi i criteri da applicare. L'utilizzo del portfolio poi, come selezione ra-

gionata di evidenze sul percorso svolto e occasione di riflessione sulle esperienze, per esempio di tirocinio, può essere oggetto sia di autovalutazione sia di valutazione tra pari (Carless, 2009; Jones 2010). Perché il coinvolgimento degli studenti nelle pratiche valutative diventi formativo occorre però che, anche in questo caso, gli stessi abbiano chiari gli obiettivi da raggiungere, che siano in grado di capire a quale distanza si trovano le loro prestazioni dai traguardi prefigurati e sappiano con quali strategie intervenire per avvicinarsi agli obiettivi.

6. Valutare i saperi derivanti dall'esperienza e applicati nei contesti lavorativi

Il pragmatismo americano (Dewey), la ricerca sull'apprendimento fondato sull'esperienza (Piaget, Lewin) e le istanze del mercato del lavoro globalizzato hanno condizionato anche la didattica universitaria ad interrogarsi sul grado in cui gli studenti siano capaci di mobilitare le conoscenze acquisite (teoriche e pratiche), per affrontare i problemi nuovi che continuamente si pongono nei contesti lavorativi. L'Università è stata quindi recentemente chiamata ad accertare non solo lo strutturarsi di conoscenze teoriche, ma anche di quelle operative nei discenti e a valutarne la capacità di utilizzo concreto in situazioni autentiche. Si tratta dunque di approfondire, anche in relazione agli studi accademici, il cosiddetto ciclo di apprendimento esperienziale, cioè il processo secondo cui si costruiscono conoscenze a partire dal comprendere a trasformare le esperienze (Kolb, Kolb, 2005) e di individuare modalità affidabili di misura dello stesso, sia durante il percorso formativo, sia al termine dello stesso. Gli studi hanno utilizzato in proposito prove di *problem-solving* complesso, scale di atteggiamento, strumenti di autovalutazione, test di apprendimento. Per la valutazione sommativa, rispetto ad alcuni ambiti professionali (per esempio la formazione degli insegnanti) molta ricerca internazionale ha consentito di mettere a punto portfoli per i bilanci di competenze e rubriche. Proposte analoghe sono state sperimentate, per esempio, nella formazione degli infermieri, di operatori per la prima infanzia e di altre figure professionali. Resta però ampio spazio perché si sviluppi la possibilità di condivisione degli strumenti, in vista per esempio del costituirsi dello spazio Europeo dell'Istruzione universitaria, così da consentire maggiore mobilità delle figure professionali formate dalle Istituzioni Accademiche nei diversi Paesi.

7. Usare le valutazioni per migliorare l'insegnamento: un processo da affinare

I risultati della valutazione devono essere impiegati anche dai docenti per rivedere e riadattare l'insegnamento (Prosser, Trigwell, 1999). Questo richiede che chi insegna utilizzi le valutazioni intermedie per riprogettare e rimodulare la didattica, sia nei contenuti che nelle strategie. Quesiti interessanti a lezione posti dagli studenti possono stimolare approfondimenti non previsti. Problemi di apprendimento dei discenti indicano invece la necessità di adottare nuovi approcci o di trovare strategie di feedback o di peer evaluation adeguate per dirigere gli apprendimenti verso le mete volute. Si prospetta quindi una revisione in itinere del corso, che richiede che il docente accompagni gli studenti nel processo di apprendimento verso gli obiettivi prefigurati e nella verifica del raggiungimento degli stessi, con una funzione di 'coach' più che di controllore. La valutazione, se inquadrata in forme adeguate di ricerca (quasi esperimenti, ricerca-azione), può offrire anche una ricca messe di dati sui processi di apprendimento e sulle percezioni degli studenti. Può quindi consentire di adattare la didattica e di individuare le modalità più efficaci e sostenibili, così da assumere decisioni informate in base alle evidenze di ricerca (Campbell, Norton, 2007; Cowan, 2006). Alcuni aspetti non sono ancora stati adeguatamente approfonditi dagli studi. In particolare occorrerebbe incrementare le analisi sull'impatto della valutazione formativa, non solo in relazione ai risultati di apprendimento, ma anche rispetto per esempio, alla motivazione ad apprendere e alla sua persistenza (Lopez-Pastor, Sicilia-Camacho, 2015) o all'acquisizione dei valori professionali. Occorrerebbe inoltre approfondire gli aspetti etici della valutazione formativa e condivisa, che sostituisce nella valutazione la funzione di controllo, con quella di responsabilizzazione degli studenti rispetto al proprio processo di apprendimento, con l'effetto di favorire negli stessi maggiore equità nei giudizi, aspettative elevate e sviluppo professionale a lungo termine.

Conclusioni

La valutazione, condotta con rigore e sensibilità pedagogica da ogni docente, può diventare una fonte importante di apprendimento per gli studenti e per chi insegna, occasione di un'adeguata riflessione, di approfondimento e maggior professionalizzazione. Da un punto di vista collettivo, i processi valutativi attuati nelle Università evidenziano i traguardi rilevanti nel contesto considerato (sviluppo della capacità di collaborazione, della creatività, del senso critico, di valori di cittadinanza attiva, ecc.). I risultati hanno senza dubbio un impatto significativo sulle carriere e sulla vita degli studenti. È importante quindi approfondire le questioni docimologiche, attraverso la ricerca, al

fine di costruire responsabilmente conoscenze atte a migliorare le proposte accademiche e di promuovere la formazione di professionisti attenti ai valori sociali e competenti.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- Biggs J. (2003), *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*, «Learning and Teaching Support Network» (<http://ucsc.cmb.ac.lk/wiki/images/2/2c/CA1.pdf>).
- Black P., Wiliam D. (2009), *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», 21, pp. 5-31.
- Bloxham S., Boyd P. (2007), *Developing Effective Assessment in Higher Education*, New York, McGraw-Hill.
- Bloxham S., West A. (2007), *Learning to write in higher education: students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria*, «Teaching in Higher Education», XII, 1, pp. 77-89.
- Bloxham S., Campbell L. (2010), *Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 3, pp. 291-300.
- Boud D. (2007), *Reframing assessment as if learning were important*, in D. Boud, N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*, London, Routledge, pp. 14-28.
- Boud D., Falchikov N. (2007), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Long Term*, London, Routledge.
- Brill R.T., Gilfoil D.M., Doll K. (2014), *Exploring Predictability of Instructor Ratings Using A Quantitative Tool For Evaluating Soft Skills Among MBA Students*, «American Journal Of Business Education», VII, 3, pp. 175-182.
- Brown S. (2015), *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*, London, Palgrave-Macmillan.
- Campbell A., Norton L. (eds) (2007), *Learning, teaching and assessing in Higher Education: developing reflective practices*, Exeter, Learning Matters.
- Carless D. (2009), *Trust, Distrust and Their Impact on Assessment Reform*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXIV, 1, pp. 79-89.
- Carrillo-de-la-Peña M., Baillès E., Caseras X., Martínez A., Ortet G., Pérez J. (2009), *Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences*, «Advances in Health Sciences Education», XIV, 1, pp. 61-67.
- Coggi C. (2016), *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, «Giornale italiano della ricerca educativa», IX, 16, pp. 23-35.
- Cowan J. (2006), *On Becoming an Innovative University Teacher*, New York, McGraw-Hill.
- Elton L., Johnston B. (2002), *Assessment in University: A Critical Review of Research*, York, Higher Education Academy.
- Falchikov N. (2005), *Improving Assessment Through Student Involvement*, London, Routledge Falmer.
- Gibbs G., Simpson C. (2004-5), *Conditions under which assessment supports students' learning?*, «Learning and Teaching in Higher Education», I, 1, pp. 3-31.

- Glazer N. (2014), *Formative plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses: Why Both?*, «International Journal of Teaching and learning in Higher Education», XXVI, 2, pp. 276-286.
- Guibert P., Michaut C. (2009), *Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires*, «Revue française de pédagogie», 169, pp. 43-52.
- Hounsell D. (2008), *The Trouble with Feedback. New Challenges, Emerging Strategies*, «TLA Interchange», 2, 2008, pp. 1-9.
- Jones E. (2010), *Personal Theory and Reflection in a Professional Practice Portfolio*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 6, pp. 699-710.
- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2005), *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, «Academy of Management Learning & Education», IV, 2, pp. 193-212.
- Kyllonen P.C. (2008), *The research behind the ETS Personal Potential Index (PPI)*, Princeton, Educational Testing Service.
- Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. (2014), *Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment*, «ETS Research Report», 1, pp. 1-23.
- López-Pastor V.M. (2008), *Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching*, «European Journal of Teacher Education», XXXI, 3, pp. 293-311.
- López-Pastor V.M., Sicilia-Camacho A. (2015), *Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XLII, 1, pp. 77-97.
- Mahlberg J. (2015), *Formative Self-Assessment College Classes Improves Self-Regulation and Retention in First/Second Year Community College Student*, «Community College Journal of Research and Practice», 39, pp. 772-783.
- Marton F., Säljö R. (1997), *Approches to learning*, in F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (eds), *Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Morgan A., Beatty L. (1997), *The world of the learner*, in F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (eds), *The Experience of Learning*, Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Nicol D. (2010), *From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 5, pp. 501-517.
- Nicol D. J., MacFarlane-Dick D. (2006), *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, «Studies in Higher Education», XXXI, 2, pp. 199-218.
- Nusche D. (2008), *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices*, «OECD Education Working Paper», 15, pp. 1-49 (www.oecd.org/australia/40256023.pdf).
- Pereira D., Flores M.A., Niklasson L., *Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XLI, 7, 2016, pp. 1008-1032.
- Perrenoud, Ph. (1998), *From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field*, «Assessment in Education», V, 1, pp. 85-102.

- Prosser M., Trigwell K. (1999), *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- Ramsden P. (2003), *Learning to Teach in Higher Education*, London, Routledge Falmer.
- Rhodes T.L. (2010), *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education. Rising to the Challenge: Meaningful Assessment of Student Learning*, FIPSE (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519804.pdf>).
- Romainville M. (1997), *Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire?*, «Revue Française de Pédagogie», 119, pp. 81-90.
- Stull C.J., Varnun S.J., Ducette J., Schiller J., Bernacki (2011), *The Many Faces of Formative Assessment*, «International Journal of Teaching and learning in Higher Education», XXIII, 1, pp. 30-39.
- Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999), *Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning*, «Higher Education», 37, pp. 57-70.
- Yorke M. (2003), *Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice*, Higher Education, XLV, 4, pp. 477-501.
- Zahner D., Steedle J.T. (2014), *Evaluating Performance Task Scoring Compatibility in an International Testing Program*, Paper presented at the American Educational Research Association, Philadelphia (http://cae.org/images/uploads/pdf/Evaluating_Performance_Task_Scoring_Comparability_in_an_International_Testing_Program.pdf).

16. L'e-portfolio in Università tra formazione, valutazione e ingresso nel mondo del lavoro

di Emanuela M. Torre

1. Introduzione

Sempre più spesso, la qualità della formazione accademica viene misurata anche a partire dalla sua capacità di sostenere il processo di acquisizione di competenze trasversali e professionali da parte degli studenti, da un lato, e di costruire un dialogo aperto con il mondo del lavoro, dall'altro. Ciò avviene in linea con le istanze mosse dallo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore¹, tra le cui priorità vi sono la promozione dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità dei laureati² e l'innovazione della didattica universitaria³.

Si evidenzia quindi l'importanza di individuare strategie efficaci che accompagnino gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento, sulle proprie performance, sul proprio potenziale di miglioramento e a pianificare, di conseguenza, il proprio sviluppo personale, formativo e professionale (D'Andrea, Gosling, 2005). In questa direzione, da circa un decennio, si sono sviluppate esperienze che hanno introdotto lo strumento del portfolio (e, grazie alla disponibilità delle nuove tecnologie, dell'e-portfolio) nei curricula universitari. Tali esperienze, più diffuse a livello internazionale, ma con contributi di pregio anche nel nostro paese (Giovannini, Moretti, 2010), evidenziano l'efficacia dello strumento su due versanti. Il primo è quello formativo e riguarda il percorso di studio degli studenti e la sua valutazione, in termini di processo di apprendimento e di traguardi raggiunti. Il secondo è invece connesso con l'*employability* e concerne le opportunità che l'e-portfolio dà ai lau-

¹ Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) è un accordo intergovernativo di collaborazione formalmente sottoscritto nella Conferenza interministeriale tenuta a Budapest e Vienna nel marzo 2010 tra i paesi che avevano aderito al Processo di Bologna (www.ehea.info/, ultima visita gennaio 2016).

² EHEA, Conferenza interministeriale di Bucarest, aprile 2012 (http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/63/8/Bucharest_BPF_Statement_610638.pdf, ultima visita gennaio 2016).

³ EHEA, Conferenza interministeriale di Yerevan, maggio 2015 (http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf, ultima visita gennaio 2016).

reandi di proporsi al mondo del lavoro, evidenziando e dimostrando le competenze acquisite durante il cammino universitario.

In questo contributo, proporrò una definizione dello strumento e alcune classificazioni delle tipologie comunemente un uso, con particolare riferimento alle caratteristiche dell'e-portfolio. Ne descriveremo quindi le peculiarità, l'efficacia e i limiti, evidenziando infine alcune indicazioni utili ad un suo impiego nella didattica universitaria.

2. Definizione e tipologie di portfolio

Con il concetto di portfolio (nato nell'ambito delle professioni artistiche) si fa originariamente riferimento ad una raccolta di prodotti scelti al fine di testimoniare la qualità del lavoro del professionista che lo propone. Il concetto è stato poi trasferito in altri ambiti, tra cui quello formativo e professionale, dove ha assunto una varietà di forme e funzioni tale da richiedere una sistematizzazione.

A questo scopo è utile partire da una prima, generale definizione del termine, con cui si indica "una raccolta di lavori/oggetti selezionati dall'autore, il quale fornisce prove/evidenze di una determinata natura per una particolare finalità [...] Alla base del significato del termine vi sono una serie di caratteristiche [...], quali l'intenzionalità della raccolta e della scelta, il processo di riflessione, l'interpretazione/rappresentazione delle relazioni tra le diverse 'evidenze', l'accessibilità, la trasportabilità e la facilità di condivisione" (Giovannini, Moretti, 2010, p. 145). Sono principalmente le prime tre caratteristiche delineate (l'intenzionalità della scelta dei materiali, l'esplicitazione delle connessioni tra i documenti proposti e tra questi e gli scopi per cui il portfolio è costruito, e la riflessione sul proprio percorso di crescita formativa e/o professionale così testimoniato) a determinare il contributo che l'utilizzo di questo strumento può offrire allo sviluppo degli apprendimenti e delle competenze in università, nonché alla costruzione della professionalità degli studenti, come approfondiremo nei prossimi paragrafi.

Si tratta dunque di uno strumento estremamente versatile e flessibile, che se da un lato consente di essere adattato a molteplici esigenze e di essere utilizzato con diversi scopi, dall'altro rende difficile la sistematizzazione e la comparazione delle esperienze in cui viene applicato. Nei diversi contesti formativi assume, infatti, denominazioni differenti, anche se utilizzato con i medesimi scopi, o, viceversa, denominazioni identiche si riferiscono a portfolio che non hanno gli stessi obiettivi (Meeus et al., 2005). Per questo motivo sono state proposte varie classificazioni delle tipologie di portfolio. Una di quelle a cui viene fatto più diffusamente riferimento in letteratura è quella suggerita da Smith e Tillema (2003).

Tale categorizzazione propone quattro tipi di portfolio a partire da due dimensioni principali: lo scopo dello strumento, che può essere di presentazione o certificazione (focus sul risultato) oppure orientato all'apprendimento e allo sviluppo personale o professionale (focus sul processo), e le ragioni per cui viene utilizzato, che possono essere esterne (compito, obbligo) o interne (iniziativa volontaria o scelta personale). Vengono così individuati quattro tipi di portfolio, descritti di seguito.

a) Focus sul risultato

- *Dossier*: contiene documenti e prodotti che dimostrano i risultati raggiunti in un certo ambito; è utile ai fini dell'accesso alla professione poiché può essere richiesto e utilizzato dai datori di lavoro per verificare l'aderenza del candidato che lo presenta al profilo professionale richiesto; può essere corredato da riferimenti a standard o dalla descrizione dettagliata del livello raggiunto rispetto a precisi ambiti di competenza.
- *Reflective portfolio*: è una raccolta personale di lavori che dimostrano lo sviluppo di competenze chiave o buone prassi; può contenere l'autovalutazione del soggetto; ha funzioni simili al *dossier*, ma viene costruito e proposto per scelta volontaria.

b) Focus sul processo

- *Training portfolio*: raccoglie, spesso in maniera guidata, esempi delle competenze sviluppate durante un percorso formativo; mette in evidenza il nucleo fondante delle conoscenze, abilità e competenze che la persona ha costruito, attraverso esempi rappresentativi del processo di acquisizione sviluppato e riflessioni personali sul percorso svolto.
- *Portfolio di sviluppo personale*: è un bilancio riflessivo, e costruito in maniera volontaria e autonoma, della propria crescita formativa o professionale nel corso di un processo a medio o lungo termine.

A partire da questa classificazione è possibile individuare nelle prime due tipologie un orientamento che può essere definito “sommativo” o “certificativo”, in quanto lo scopo prevalente è quello di documentare le competenze acquisite dal soggetto in rapporto a obiettivi di apprendimento o professionali predefiniti. Nelle ultime due tipologie, invece, l'orientamento prevalente è di tipo “formativo”, in quanto si enfatizzano aspetti metacognitivi, come la riflessione e l'autovalutazione. Esse prevedono inoltre una sostanziale libertà da parte del soggetto nella pianificazione dei propri obiettivi di apprendimento e nella scelta della documentazione da includere nel portfolio. Tale libertà diminuisce, evidentemente, a seconda del contesto di utilizzo e della funzione di guida che i docenti o i tutor assumono nell'accompagnare il percorso di costruzione del portfolio (Dysthe, Engelsen, 2011).

Con specifico riferimento all'ambito universitario, Meeus et al. (2006) identificano quattro differenti modalità di utilizzo dello strumento, che ne modulano gli scopi e conseguentemente le caratteristiche specifiche:

- a. portfolio per il riconoscimento delle competenze pregresse acquisite e per la loro eventuale trasformazione in crediti (in ingresso in università);
- b. portfolio per la riflessione dello studente sulle competenze in costruzione e la valutazione formativa e sommativa (lungo il percorso di studi)⁴;
- c. portfolio di presentazione delle competenze acquisite (in ingresso nel mondo del lavoro);
- d. portfolio di documentazione dello sviluppo professionale continuo (nel corso della vita professionale).

I portfolii utilizzati all'inizio e al termine degli studi universitari (a; c) sono prevalentemente focalizzati su singole o specifiche competenze (spesso di tipo professionale) dello studente; le altre due tipologie (b; d) sono invece focalizzate principalmente sul processo di apprendimento dello studente (es. competenze nell'autovalutazione e riflessive) o di sviluppo professionale. Esse sono particolarmente utili, secondo gli autori, per accompagnare lo sviluppo di strategie di apprendimento permanente.

3. Dal portfolio all'e-portfolio

Lo sviluppo e la diffusione delle tecnologie e la loro sempre maggiore fruibilità hanno rapidamente portato al passaggio del portfolio dal formato cartaceo tradizionale a quello digitale, prima su dispositivi rimovibili (cd-rom, dvd o pen drive), poi direttamente online (e-portfolio). Il portfolio digitale risponde, più di quello cartaceo, alle esigenze di accessibilità, trasportabilità e condivisione che caratterizzano lo strumento. Lo spazio virtuale consente infatti di archiviare più informazioni e documenti, con diversi formati (non solo testi scritti o immagini, ma anche video, registrazioni, prodotti multimediali), che possono essere organizzate in maniera funzionale ad una consultazione mirata da parte dei diversi soggetti che esplorano il portfolio. L'e-portfolio può poi essere facilmente trasportato e duplicato, se collocato su dispositivo rimovibile, o, ancora più semplicemente, condiviso se costruito online⁵ (Giovannini, Moretti, 2010; O'Sullivan et al., 2012a). Al di là delle considerazioni tecniche, l'e-portfolio offre maggiori possibilità di articolazione delle modalità di presentazione delle esperienze e delle loro interconnessioni. Tale presen-

⁴ Tale portfolio può essere sviluppato all'interno di singoli insegnamenti, per documentare analiticamente l'acquisizione di specifiche competenze, oppure può costituire la sintesi dell'intero percorso di studi, per dare conto in maniera globale del profilo di uscita dello studente.

⁵ La condivisione online è particolarmente utile nel caso in cui l'e-portfolio sia utilizzato per proporsi nel mondo del lavoro.

tazione non è più solo lineare e stratificata cronologicamente, ma circolare e ramificata. Consente quindi ulteriori approfondimenti di riflessione e interpretazione delle esperienze maturate, sia da parte di chi lo ha costruito, sia da parte di chi lo consulta (docente o potenziale datore di lavoro). La facilità di condivisione permette inoltre, a chi costruisce il portfolio, di ricevere in corso d'opera feedback utili a rivedere il prodotto e, soprattutto, i processi che ne stanno alla base. Se accompagnato da adeguato supporto tecnico volto a compensare eventuali difficoltà di utilizzo dovute a scarse competenze informatiche degli utilizzatori, infine, l'e-portfolio parrebbe inoltre motivare gli studenti alla compilazione più del formato tradizionale e, parallelamente, troverebbe una maggior accettazione da parte di tutor e docenti (Driessen et al., 2003; Beckers et al., 2016). Nei paragrafi che seguono il riferimento principale sarà proprio al portfolio in formato digitale.

4. L'e-portfolio nel percorso universitario

Diversi sono i vantaggi che la letteratura attribuisce all'uso del portfolio nella formazione universitaria, tra questi individuiamo il contributo allo sviluppo di strategie di apprendimento per la vita, la riflessione sulla propria crescita personale e professionale. Esso risulta, inoltre, uno strumento particolarmente efficace anche per la valutazione in itinere o finale, relativa a un singolo insegnamento o all'intero corso di studi.

4.1. Portfolio e processo di apprendimento

L'introduzione dell'e-portfolio nel curriculum di studi contribuisce a sviluppare negli studenti la capacità di indirizzare autonomamente e in maniera efficace il proprio apprendimento, elemento fondamentale per la costruzione di adeguate strategie di lifelong learning (Kicken et al., 2009). Secondo numerosi studi, il portfolio promuove, infatti, la costruzione attiva di conoscenza, utile allo sviluppo di apprendimenti significativi; la capacità di organizzare e auto-regolare il proprio processo formativo; la capacità di riflessione sul processo attivato; le competenze di autovalutazione; la motivazione allo studio, l'autonomia dello studente. Il confronto tra pari e con i tutor e i docenti facilita inoltre l'acquisizione di competenze collaborative. L'utilizzo dell'e-portfolio, infine, contribuisce allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Qvortrup, Keiding, 2015; Contreras-Higuera et al., 2016).

Il portfolio risulta utile anche per la costruzione di competenze professionali e per il loro effettivo trasferimento nella pratica. In particolare, favorisce il raccordo teoria-prassi nell'analisi delle esperienze condotte sul campo, ad esempio nel tirocinio, (Howe et al., 2009) e il trasferimento delle pratiche ri-

flessive apprese durante gli studi nell'esercizio futuro della professione (Jones, 2010).

Come emerge dalla meta-analisi condotta da Beckers et al. (2016), perché tali effetti si producano è necessario tenere in conto diversi fattori. L'efficacia dell'e-portfolio è tanto più evidente quanto più il suo utilizzo è integrato nelle routine didattiche e nel processo di valutazione. Quest'ultimo aspetto è essenziale nel far sì che lo strumento venga utilizzato dagli studenti con la necessaria costanza. È determinante inoltre che i docenti stessi siano formati all'uso dello strumento, ne percepiscano l'utilità e mettano in atto adeguate strategie di accompagnamento dello studente nel processo di costruzione del portfolio, fornendo feedback costante. Particolarmente incisivi risultano, infine, essere fattori di tipo personale: traggono maggiori vantaggi dall'uso dello strumento gli studenti con livelli più alti di consapevolezza della necessità di un miglioramento personale, mentre incidono negativamente elementi quali la bassa motivazione, le scarse competenze tecnologiche e la percezione di un tempo eccessivo da dedicare all'attività richiesta. Approfondimenti empirici tesi a cogliere le opinioni degli studenti sull'introduzione del portfolio nella didattica evidenziano poi che l'apprezzamento nei confronti dello strumento è connesso con l'esperienza del docente nell'usarlo, il supporto tecnico continuo, l'utilizzo effettivo del portfolio nella valutazione e il basso numero di studenti per corso⁶ (Contreras-Higuera et al., 2016). Gli studenti ritengono inoltre che l'e-portfolio costituisca un efficace strumento per lo sviluppo di competenze connesse alla pratica riflessiva e all'etica professionale, mentre per quanto riguarda altre competenze, come la comunicazione efficace, esso richiederebbe di essere accompagnato in maniera integrata da altre tecniche formative e differenti strategie valutative⁷ (O'Sullivan et al., 2012b).

4.2. Portfolio e valutazione

L'introduzione del portfolio nella didattica universitaria comporta che esso venga utilizzato anche a fini valutativi, con funzione formativa e sommativa. Una ricerca condotta su 300 insegnanti universitari norvegesi mette in luce, al proposito, che la maggior parte dei docenti attribuisce al portfolio entrambe le funzioni nella valutazione. Si evidenziano però alcune interessanti differenze nel peso relativo attribuito alla funzione formativa o sommativa, legata alle aree disciplinari. In sintesi, sembra essere data maggiore enfasi alla funzione formativa della valutazione tramite portfolio dai docenti di area educativa (41%) e, in parte, umanistica (26%), e un'importanza maggiore alla funzione sommativa da parte dei docenti di area scientifica (38%) (Dysthe, Engelsen,

⁶ Indagine condotta su 247 studenti frequentanti il corso di studi in Educazione all'Università di Barcellona.

⁷ Campione di 527 studenti di un corso di studi in Medicina in Australia.

2011), non a caso forse le principali esperienze di utilizzo del portfolio per la valutazione complessiva dell'intero percorso di studi si riscontrano in area medica.

In generale, la funzione formativa dello strumento è abbastanza evidente ed è determinata dalle sue caratteristiche intrinseche, che consentono allo studente di monitorare e modificare il processo di costruzione delle competenze, grazie alla riflessione personale e al feedback che riceve dal docente e dai pari.

Più controversa è la questione dell'utilizzo del portfolio per la valutazione al termine di un percorso di studi o di una sua parte. Esperienze condotte al termine di un anno di studio o di un intero percorso evidenziano come, con i dovuti accorgimenti (ad esempio l'aderenza ad un profilo di competenza definito a priori e la presenza di criteri chiari e condivisi tra valutatori), la valutazione tramite portfolio abbia grandi potenzialità, soprattutto nel caso di competenze non facilmente apprezzabili con i tradizionali strumenti docimologici e per la valutazione olistica degli esiti di un percorso formativo (Davis et al., 2001). Essa può inoltre costituire la base per valutare l'idoneità dei laureandi alla pratica professionale, poiché consente di evidenziare aspetti della professionalità in divenire difficilmente apprezzabili con gli strumenti tradizionali (O'Sullivan et al., 2012b).

Occorre però bilanciare adeguatamente le due funzioni, poiché una centatura eccessiva del portfolio verso la valutazione sommativa porta con sé il rischio di spostarne la costruzione verso standard predeterminati (privilegiando quindi un focus esterno), a scapito del processo di rielaborazione personale del percorso (focus interno) che conferisce allo strumento la sua caratteristica valenza formativa (Van des Vleuten et al., 2012).

L'uso dell'e-portfolio come strumento di valutazione pone, inoltre, problemi docimologici relativi alla validità e all'affidabilità degli esiti tramite esso rilevati, soprattutto quando da questi dipende il percorso di studi successivo. Particolarmente rilevante è l'attenzione da porre alla validità di costruito dello strumento. Le modalità con cui esso viene costruito e poi esaminato possono, infatti, portare ad una rappresentazione sottostimata delle competenze effettivamente possedute e valorizzate dallo studente. Ciò può essere originato da "errori" nella scelta e nella presentazione della documentazione da parte dello studente stesso, ma anche da un'analisi non completa dei materiali da parte del valutatore. Una seconda fonte di invalidità è l'utilizzo nella valutazione di aspetti non rilevanti per il costruito in esame o di evidenze di fatto non presenti nel portfolio presentato (Van der Schaaf, Stokking, 2008).

Per quanto riguarda l'affidabilità, studi condotti in merito (Van der Schaaf et al., 2012; O'Sullivan et al., 2012a) evidenziano da un lato l'utilità della valutazione in commissione, dall'altro l'importanza di stabilire a monte i criteri di valutazione dei prodotti, condividendoli con gli studenti. Ciò facilita l'aderenza del prodotto finale alle attese e il raggiungimento di un buon livello di accordo tra valutatori e fa sì che il docente basi il proprio giudizio in ma-

niera significativamente minore su caratteristiche personali dello studente e su fattori scarsamente rilevanti, e si focalizzi maggiormente sulle capacità di riflessione e di autovalutazione dello studente.

5. L'e-portfolio per l'ingresso nel mondo del lavoro

Sempre più spesso il mondo del lavoro richiede che i laureati possiedano competenze professionali specifiche, ma anche (forse, soprattutto) che abbiano acquisito competenze generiche (soft skills)⁸ che consentano loro di lavorare in modo flessibile ed efficace e, al contempo, di impegnarsi con successo in uno sviluppo professionale continuo. L'e-portfolio si presenta come una risorsa efficace anche a questo scopo, come abbiamo potuto osservare nei paragrafi precedenti. In particolare, poi, esso risulta particolarmente utile per facilitare il processo di transfer delle competenze dalla situazione di studio a quella di lavoro. I ricercatori (Simatele, 2015) individuano due principali ragioni di questo⁹:

- l'e-portfolio rappresenta uno spazio nel quale gli studenti possono mettere in pratica queste competenze con più facilità e frequenza rispetto a quanto avviene nei contesti didattici tradizionali;
- l'utilizzo dell'e-portfolio permette inoltre allo studente di riflettere consapevolmente su come le competenze in costruzione possano essere utilizzate in altri contesti, su quali siano le carenze da colmare e le strategie atte a farlo.

Nell'ottica dell'occupabilità occorre però tenere presente anche un'altra possibile funzione dell'e-portfolio, che è quella di fornire al laureando e al neolaureato la possibilità di creare uno spazio di presentazione di sé, nel quale è possibile evidenziare e documentare le competenze acquisite e gli ambiti in cui esse sono state messe in pratica e nel quale è possibile descrivere i propri obiettivi professionali e le proprie aspirazioni¹⁰.

L'e-portfolio in questo caso si apre al mondo esterno, offrendo opportunità di inserimento lavorativo ai giovani professionisti e una banca dati ricca di informazioni a cui potenzialmente attingere per le aziende interessate. All'università spetterebbe in questo caso il compito di facilitare il dialogo tra i

⁸ Ad esempio, le capacità comunicative, di problem solving, di pianificazione e organizzazione, di lavoro in gruppo.

⁹ Si tratta di evidenze emerse, tra l'altro, in una ricerca che ha verificato l'efficacia dell'e-portfolio nello sviluppo di soft-skills e nel loro trasferimento in altri contesti, in un campione di 200 studenti di Economia in Sudafrica.

¹⁰ Alcune esperienze in questa direzione sono state avviate anche in alcuni Atenei italiani, come, ad esempio, a Bologna (Giovannini, Moretti, 2010), nel Salento (De Carlo, 2015) e anche a Torino (Martini et al., 2016).

due soggetti, accompagnando gli studenti a costruire prodotti i cui contenuti rispecchino in maniera autentica il profilo di competenza sviluppato (sia nel corso degli studi, sia attraverso altre esperienze), ma che possano anche essere realmente utili e facilmente fruibili per i potenziali datori di lavoro (Giovannini, Moretti, 2010).

6. Implicazioni per la pratica

Le analisi effettuate a livello internazionale sulla letteratura relativa all'e-portfolio e le ricerche empiriche condotte, confermano l'utilità dell'introduzione di questo strumento nella didattica universitaria corrente. Ne evidenziano anche alcuni limiti. Tra questi, uno che ricorre con una certa frequenza riguarda la quantità di tempo che occorre impiegare per costruire il proprio portfolio (dal punto di vista dello studente) e per monitorarne la costruzione e, eventualmente, utilizzarlo per la valutazione finale (dal punto di vista del docente). Ci si potrebbe chiedere se il tempo richiesto sia bilanciato dai benefici formativi che, se ben utilizzato, tale strumento può portare allo studente e, conseguentemente, all'istituzione universitaria.

Di fatto, molti dei contributi consultati (O'Sullivan et al., 2012a; O'Sullivan et al., 2012b; Beckers et al., 2016; Contreras-Higuera et al., 2016; Soleiman, 2016) propongono indicazioni utili per rendere il più efficace ed efficiente possibile l'uso dell'e-portfolio in ambito accademico. Proviamo a sintetizzarli di seguito.

a) Rispetto al curriculum:

- integrazione del portfolio nelle routine didattiche;
- assegnazione di un peso effettivo del portfolio nella valutazione formativa e sommativa.

b) Rispetto allo strumento:

- progettazione accurata dell'ossatura del portfolio, che impedisca di lasciare scoperti ambiti di competenza, renda chiaro il lavoro da svolgere (ad esempio fornendo esempi o modelli), pur mantenendo una certa flessibilità di utilizzo;
- presenza di spazi o sezioni dedicate alle riflessioni dello studente.

c) Rispetto allo studente:

- formulazione di obiettivi chiari ed esplicitazione delle procedure di costruzione del portfolio e dei criteri di valutazione;
- supervisione e feedback in itinere da parte del tutor o del docente e revisione periodica dei progressi degli studenti;
- scaffolding per aumentare la motivazione;

- adeguatezza della quantità di lavoro richiesta;
- supporto tecnico continuo.

d) Rispetto al docente/tutor:

- acquisizione di competenze sul processo di costruzione del portfolio e di conoscenze sulle caratteristiche anche tecniche della sua implementazione digitale;
- condivisione delle modalità e dei criteri di valutazione.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso presentare uno strumento innovativo di accompagnamento del percorso formativo dello studente: l'e-portfolio. La letteratura esplorata ha evidenziato che esso è diffuso nelle università di diversi paesi e che il suo utilizzo è trasversale rispetto agli ambiti disciplinari (da quello medico, a quello educativo, a quello economico, per citarne solo alcuni).

Si tratta senza dubbio di uno strumento che richiede impegno da parte dello studente e del docente per essere realizzato ed utilizzato, ma che si è dimostrato efficace nel promuovere strategie di apprendimento per la vita e nel favorire lo sviluppo di competenze trasversali spendibili nel mondo del lavoro, a vantaggio dell'occupabilità dei laureati.

Si è rivelato inoltre strumento utile per la valutazione anche sommativa, in virtù del suo carattere olistico, che contribuisce a sintetizzare gli esiti di percorsi formativi, spesso strutturalmente frammentati.

Infine, l'ampio spazio che l'e-portfolio mette a disposizione della riflessione dello studente, e la possibilità che offre di ricevere feedback continuo da parte dei docenti, lo rende effettivamente uno strumento potenzialmente efficace nel sostenere il processo di sviluppo personale e professionale degli studenti universitari.

Riferimenti bibliografici

- Beckers J., Dolmans D., van Merriënboer J. (2016), *e-Portfolios enhancing student's self-directed learning: a systematic review of influencing factors*, «Australasian Journal of Educational Technology», XXXII, 2, pp. 32-46.
- Contreras-Higuera W.E., Martínez-Olmo F., Rubio-Hortado M.J., Vilà-Baños R. (2016), *University students' perceptions of e-portfolios and rubric combined assessment tools in Education courses*, «Journal of Educational Computing Research», LIV, 1, pp. 85-107.
- D'Andrea V., Gosling D. (2005), *Improving teaching and learning in Higher education*, Maidenhead, SHRE – Open University press.

- Davis M.H., Friedman Ben-David M., Harden R.M., Howie P., Ker J., McGhee C., Pippard M.J., Snadden D. (2001), *Portfolio assessment in medical students' final examinations*, «Medical Teacher», XXIII, 4, pp. 357-366.
- De Carlo M.E. (2015), *Obiettivo Portfolio Worker: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino*, in Striano M., Capobianco R. (a cura di), *Il bilancio di competenze in università: esperienze a confronto*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 112-129.
- Driessen E., van Tartwijk J., van der Vleuten C., Wass V. (2007), *Portfolio in medical education: why do they meet with mixed success? A systematic review*, «Medical Education», 41, pp. 1224-1233.
- Driessen E., van Tartwijk J., Vermut J.D., van der Vleuten C. (2003), *Use of portfolios in early undergraduate medical training*, «Medical Teacher», 25, pp. 18-23.
- Dysthe O., Engelsen K.S. (2011), *Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXVI, 1, pp. 63-79.
- Giovannini M.L., Moretti M. (2010), *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, «Quaderni di economia del lavoro», 92, pp. 141-163.
- Howe A., Barrett A., Lenster S. (2009), *How medical students demonstrate their professionalism when reflecting on experience*, «Med Educ», 43, pp. 942-951.
- Jones E. (2010), *Personal theory and reflection in a professional practice portfolio*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXV, 6, pp. 699-710.
- Kicken W., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J. (2009), *Design and evaluation of a development portfolio: how to improve students' self-directed learning skills*, «Instructional Science», XXXVII, 5, pp. 453-473.
- Martini M., Ghislieri C., Torre E.M., Ricchiardi P. (2016), *La valutazione del percorso Unito@portfolio: l'efficacia di un progetto di orientamento in uscita dall'università*. Poster presentato al XVI Convegno SIO "L'età dell'incertezza: Orientamento e Life Design nel 21° secolo", Università di Milano Bicocca, Milano, 13-15 ottobre 2016.
- Meeus W., van Petegen P., van Looy L. (2006), *Portfolio in Higher education: time for a classificatory framework*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», XVII, 2, pp. 127-135.
- O'Sullivan A.J., Harris P., Hughes C.S., Toohey S.M., Balasooriya C., Velan G., Kumar R.K., McNil H.P. (2012a), *Linking assessment to undergraduate student capabilities through portfolio examination*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXVII, 3, pp. 379-391.
- O'Sullivan A.J., Howe A.C., Miles S., Harris P., Hughes C.S., Jones P., Scicluna H., Leinster S.J. (2012b), *Does a summative portfolio foster the development of capabilities such as reflective practice and understanding ethics? An evaluation from two medical schools*, «Medical Teacher», XXXIV, 1, pp. e21-e28.
- Qvortrup A., Keidin T.B. (2015), *Portfolio assessment: production and reduction of complexity*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XL, 3, pp. 407-419.
- Simatele M. (2015), *Enhancing the portability of employability skills using e-portfolios*, «Journal of Further and Higher Education», XXXIX, 6, pp. 862-874.
- Smith K., Tillema H.H. (2003), *Clarifying different types of portfolio use*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXVIII, 6, pp. 625-648.

- Soleiman Franco R., Ament Giuliani dos Santos Franco C., Pestana O., Severo M., Ferreira M.A. (2016), *The use of portfolios to foster professionalism: attributes, outcomes, and recommendations*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», pp. 1-19.
- Van der Schaaf M.F., Stokking K.M. (2008), *Developing and validating a design for teacher portfolio assessment*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXIII, 3, pp. 245-262.
- Van der Schaaf M.F., Baartman L., Prins F. (2012), *Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», XXXVII, 7, pp. 847-860.
- Van der Vleuten C., Schuwirth L.W.T., Driessen E.W., Dijkstra J., Tigelaar D., Baartman L.K.J., van Tartwijk J. (2012), *A model for programmatic assessment fit for purpose*, «Medical Teacher», XXXIV, 3, pp. 205-214.

17. Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università

di *Marisa Pavone*

1. Gli studenti con disabilità nell'alta formazione: una presenza in crescita

Dalla fine del secolo scorso, l'accesso dei giovani adulti all'istruzione superiore si configura sempre più come opportunità strategica per il conseguimento di alti livelli di qualificazione culturale - anche nell'ottica della formazione permanente (OECD, 2014) - e professionale, per il collocamento nel mondo del lavoro e per l'acquisizione di strumenti per l'esercizio della cittadinanza attiva (Canevaro, 2006; Striano, 2013; de Anna, 2016). Numerosi pronunciamenti europei ed extraeuropei riconoscono il ruolo della formazione universitaria per la mobilità e coesione sociale e per la crescita economica (Processo di Bologna, 1999; *Memorandum* di Lisbona, 2000; UNESCO 1998, 2004). Nell'ambito della strategia per l'incremento del processo di democratizzazione del mondo accademico e, al contempo, per dare risposte sempre più adeguate al fabbisogno di sviluppo scientifico e produttivo, l'Unione Europea ha immaginato, per il 2020, l'obiettivo che almeno il 40% dei giovani di età fra 30-34 anni degli stati membri raggiunga un titolo di studio di terzo livello, o una qualifica equivalente (Riddell, Weedon, 2014).

I piani d'azione raccomandano altresì che, in ogni paese, sia dato spazio ai gruppi di studenti socialmente svantaggiati (Commissione Europea, 2010). Sulla base dei principi di equità e di non discriminazione rilanciati dalla *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità* - il primo trattato sui diritti umani del nostro secolo, approvato dall'ONU nel 2006 - e anche grazie alle pressioni dei movimenti dei diretti interessati (*Disabled People's International*), fra le categorie tradizionalmente sottorappresentate - *double whammy*, marginali tra gli emarginati - conquistano visibilità crescente gli studenti disabili.

Nell'ultimo quindicennio, il loro accesso all'istruzione superiore è sensibilmente aumentato nei paesi occidentali, proprio in virtù dei principi di democratizzazione, dello spazio crescente che la disabilità ha assunto nelle legislazioni e nelle politiche istituzionali e della conseguente mobilitazione di risorse finanziarie, umane, professionali e tecniche, nell'ottica del sostegno allo

sviluppo personale, alla Vita Indipendente e al *lifelong learning* anche per i giovani con *Special Educational Needs* (SEN) (OECD, 2009). L'incremento del contingente e la pratica di integrazione nel contesto accademico veicolano istanze di cambiamento, per rispondere in modo sempre più qualificato ai bisogni formativi individuali complessi, senza che la differenziazione dei profili e dei piani di studio dia luogo a disuguaglianze o fallimenti: in altre parole, spingono gli atenei a potenziare le politiche e le prassi inclusive.

Tuttavia, rispetto ai compagni, per questi giovani la frequenza non si traduce in percorsi altrettanto lineari, tempi legali di permanenza, pari opportunità nel conseguimento del titolo triennale e di accesso alla formazione di secondo e terzo livello, facilità di ingresso nel mondo del lavoro (Sachs, Schreuer, 2011; Álvarez Pérez, Alegred de la Rosa, López-Aguilar, 2012; Ebersold, Cabral, 2016). Il persistere di disuguaglianze rivela che la disabilità è ancora una presenza *emergenziale* e che la conquista della parità nel diritto allo studio e dell'inclusione rappresenta una sfida aperta. Lo stato dell'arte racconta i cambiamenti che l'istruzione superiore sta sperimentando, nell'ottica di esperire l'approccio alla diversità come occasione di valorizzazione del capitale umano e, nello stesso tempo, di riqualificazione e di innovazione; come valore aggiunto per l'intera comunità.

2. Le comparazioni quantitative internazionali

Gli studi comparativi internazionali danno conferma dell'incremento di studenti con disabilità¹ nelle università dell'area europea e nordamericana. In Francia, ad esempio, il numero dei soggetti che ricevono supporti per lo studio è quintuplicato nell'ultimo ventennio, passando da 4500 a circa 23mila nel 2015/16²; attualmente rappresentano circa il 7% degli iscritti (DZHW, 2015). Nel Regno Unito, la proporzione degli studenti con disabilità al primo grado di istruzione superiore è cresciuta considerevolmente negli ultimi due decenni, passando dal 3,6% nel 1994/95 all'11,3% nel 2013/14; nel tempo è molto cambiata la rappresentazione degli studenti con difficoltà: attualmente, circa la metà dichiara disturbi di dislessia e crescono i soggetti con problemi psichici (Riddell, Weedon, 2017). La Norvegia segnala un aumento del 7% tra il 2001 e il 2004. In Germania, i giovani che dichiarano una disabilità severa sono circa il 2% della popolazione studentesca. In Olanda, oltre il 13% degli universitari segnala un disturbo grave, mentre sale a oltre 30% il contingente di coloro che considerano la disabilità un ostacolo, pesante o lieve che sia

¹ Nell'accezione internazionale, il termine "disabilità" è comprensivo sia dei disturbi organici, sia dei disturbi specifici di apprendimento e di comportamento, sia dello svantaggio socio-economico-culturale.

² Dati del Ministero dell'alta formazione, reperibili sul sito <http://handi-u.fr>, alle sezioni *Ressources* e *Études et enquêtes*.

(DZHW, 2015). Anche negli Stati Uniti, la percentuale di studenti che dichiarano difficoltà o svantaggi è cresciuta, passando dal 9,2% del 1996 al 10,8% del 2007 (OECD, 2011). In Québec (Canada), dal 1995 al 2007, l'incremento è del 200% e continua: nell'anno 2014/15 oltre 10mila studenti si sono iscritti alle università *québécoises*, richiedendo misure compensative; fra questi, il 61% manifesta disabilità *emergenti*, dichiarando disturbi di attenzione e/o di apprendimento, o disturbi di salute mentale (Doucet, Philion, 2016).

Questa non esaustiva rassegna³ - pochi colpi di sonda in un panorama amplissimo - induce alcune riflessioni. Anzitutto, il diffuso e progressivo incremento ha trovato impulso nell'adozione di legislazioni nazionali a sostegno delle pari opportunità fra i cittadini: in Italia, la *Legge quadro sull'handicap* (n. 104/92⁴); nell'area mediterranea, ricordiamo ad esempio la Francia⁵ e il Regno Unito⁶; oltre oceano, gli USA⁷.

Le differenze emergenti dalla comparazione segnalano difficoltà nel mettere a confronto i dati nazionali, per diverse ragioni, alcune più evidenti, altre più implicite e profonde. Nonostante i pronunciamenti da parte di organismi internazionali del mondo occidentale (UNESCO, OECD, *European Higher Education Area*, *European Agency for Development in Special Needs Education*) e nonostante gli impegni profusi nelle collezioni di dati comparativi, nelle università non è consolidata l'abitudine a ragionare in modo sistematico sull'approccio alla disabilità. Sono troppo poche le ricerche al riguardo, così come è scarsa la circolazione dei risultati delle indagini e degli studi. La pubblicistica di riferimento è esigua e confinata nell'alveo della produzione scientifica di settore: poco presente nelle produzioni generaliste (Ebersold, 2008; Vallejo Pena, 2014).

Dal confronto sui dati quantitativi, emergono evidenti disomogeneità nei criteri di selezione delle informazioni: ad esempio, alcuni paesi si concentrano sulle evidenze statistiche, altri sui dati assoluti, altri sulle rassegne storiche. Più nel profondo, la comparazione rivela disparità nel quantitativo dei soggetti considerati disabili: sia per le differenti concettualizzazioni, sia per le diverse valutazioni dei livelli di gravità e, di conseguenza, del diritto ai supporti.

³ Per un quadro più completo, si veda: Deutsche Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2015), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe Eurostudent V 2012 – 2015*; www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/likaj-mojligheter/eurostudent/evsynopsisofindicators.pdf.

⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

⁵ *Loi n. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

⁶ *Special Educational Needs and Disability Act*, 11 maggio 2001, Chapter 10.

⁷ *American with Disability Act (ADA)* del 1990, ampio dispositivo in difesa dei diritti civili, che vieta la discriminazione sulla base della disabilità; inoltre, *The individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* del 2004.

Se la discrasia tra le rappresentazioni e le modalità di raccolta dei dati, di per sé, non favorisce la messa a fuoco e l'elaborazione delle rilevazioni, la situazione è resa ancora più complessa dall'evoluzione circa lo sguardo alla disabilità. Come abbiamo riscontrato, alcuni paesi riconoscono solo i disturbi fisici e sensoriali; altri per tradizione anche le difficoltà di apprendimento e lo svantaggio sociale; in altri ancora, la categoria si va ampliando, a includere difficoltà cui in passato non venivano dedicate attenzioni e risorse; in particolare: la dislessia, la discalculia, la disortografia, i disturbi di attenzione e di iperattività e quelli intellettivi e psichici; in alcuni casi, anche le condizioni di marginalità sociale.

Per favorire il confronto, l'OECD (2007) ha adottato un sistema di classificazione transnazionale per sotto-categorie, secondo le cause dell'insuccesso scolastico e accademico: gli studenti con disturbi organici (sotto categoria "A"); con disturbi di apprendimento e di comportamento (sotto categoria "B"); con svantaggio per ragioni socio-economiche-culturali (sotto categoria "C"). Questo nuovo sguardo ha avuto come effetto il raddoppio, se non oltre, del contingente di situazioni di rischio formativo e, di riflesso, rende conto del diverso impegno dei paesi, nel rendere le università accessibili.

La comparazione riguarda evidentemente gli studenti che rivelano la loro condizione; i numeri assoluti dei frequentanti con difficoltà sono di certo più elevati. Secondo la letteratura, la questione della *disclosure*, intesa come la reticenza a rendere pubbliche le esigenze speciali nel passaggio all'alta formazione, al fine di ottenere le misure di supporto, si configura fra le azioni più critiche (Mullins, Preyde, 2013). Questo, anche se pare che gli studenti richiedenti i servizi subito dopo l'immatricolazione abbiano maggiori probabilità di ottenere buone *performance*, rispetto a coloro che ritardano la domanda di prestazioni (Lightner et al., 2012).

3. La situazione negli atenei italiani

3.1. Il quadro

L'accesso degli studenti con disabilità all'università ha rappresentato, nel nostro paese, il naturale completamento del processo di accoglienza nel sistema scolastico normale: un cammino sedimentato con continuità dalla seconda metà degli anni Settanta. L'esperienza di integrazione *radicale* ha dato vita ad una scelta etica, politica e socio-culturale - *unica* più che comune a pochi altri paesi - adottata al fine di rispondere alle necessità di educazione e di istruzione degli allievi con deficit, reinterpretandole, seppur fra luci e ombre, in programmi di insegnamento di *speciale normalità*. Come è noto, il diritto degli studenti con minorazione ad accedere all'alta formazione, già sancito dalla

Legge quadro (n. 104/92), è stato focalizzato con la Legge n. 17/99⁸. Il complesso dei provvedimenti, un *turning point* nella nostra evoluzione culturale, presuppone la visione del soggetto come portatore di un disturbo fisico, intellettuale, sensoriale o psichico severo (invalidità superiore al 66%, con diritto all'esonero dalle tasse universitarie), o mediamente severo (invalidità superiore al 50%, esonero parziale), generatore di difficoltà nello studio. La risposta ai bisogni si concreta nella personalizzazione dei piani di studio e nell'erogazione di servizi di supporto adattati.

In coerenza con la tradizione scolastica, anche in università il processo di inclusione ha preso il via dai disabili, per poi riconoscere come aventi diritto a tutele anche i giovani con difficoltà nei processi base di apprendimento, in presenza di capacità intellettive normali (Legge n. 170/2010⁹).

Come si è detto, i due dispositivi di garanzia si rivolgono a particolari categorie di individui, che riconducono a differenti condizioni esistenziali in base alle cause all'origine delle difficoltà. Ciò nonostante, manifestano non poche analogie nel trattare le questioni dello studio e dell'inclusione: i servizi e le misure/strumenti didattici di garanzia sono in gran parte gli stessi; soprattutto, la filosofia sottesa considera tali soggetti come fascia protetta, *eccezionale*; come presenza non in grado di sollecitare il rinnovamento in università, sia nella connotazione culturale e scientifica, sia in quella comunitaria.

3.2. Crescono gli studenti con disabilità e con DSA

Nel nostro paese è piuttosto difficile reperire archivi di rilevazioni sistematiche di settore sia presso il MIUR¹⁰, sia presso gli istituti deputati (fra cui, il Consorzio Interuniversitario *Alma Laurea*¹¹ e l'ISTAT¹²). La scarsa affezione alla raccolta di evidenze statistiche - che rappresenta invece uno degli obiettivi della *Strategia* europea 2010/2020 - può avere ripercussioni sulle difficoltà

⁸ Legge 28 gennaio 1999, n. 17, *Integrazione e modifica della Legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

⁹ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*; inoltre, DM applicativo, 12 luglio 2011 e *Linee Guida* allegate.

¹⁰ Le scarse informazioni disponibili provengono dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR); in parte dall'*Ufficio Statistico*, in parte dalla *Direzione Generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione*.

¹¹ Grazie a un accordo con la Fondazione ASPHI, *Alma Laurea* ha introdotto l'opportunità, per gli studenti con disabilità, di segnalare la loro condizione sul curriculum inserito nella banca dati. Il fine non è prettamente statistico, ma intende facilitare il *matching* fra le aziende, soggette agli obblighi relativi alle assunzioni e i profili dei laureati con disabilità.

¹² Il sito *Disabilità in Cifre*, facente parte del progetto *Sistema di Informazione Statistica sulla Disabilità*, promosso dal Ministero della Solidarietà Sociale e realizzato dall'ISTAT, revisionato nel 2016, non annovera una ricognizione sull'accesso all'alta formazione delle persone con deficit. Nei dati sul livello di istruzione dei disabili di 15 anni e più, viene genericamente indicata la percentuale di soggetti in possesso di un titolo di "diploma e oltre".

a elaborare una rappresentazione puntuale delle traiettorie e degli ostacoli incontrati durante il percorso accademico, nonché sulle politiche e sull'organizzazione dei servizi dedicati. Comporta inoltre che, nelle comparazioni internazionali, l'Italia non sempre risulti classificata, pur avendo molte progettualità attive nelle proprie università (de Anna, 2016; Riddell, 2017).

I dati sugli studenti con disabilità

Nel primo anno accademico di cui sono disponibili statistiche -1999/2000 - il numero di giovani con disabilità severa frequentanti gli atenei statali e non statali era di 4370 unità; l'anno successivo sono saliti a 4709. Di seguito i dati degli ultimi quattro anni:

- a.a. 2012/13 - n. 13.068
- a.a. 2013/14 - n. 13.799
- a.a. 2014/15 - n. 13.924
- a.a. 2015/16 - n. 13.888.

In poco più di un decennio il contingente è quasi triplicato, mentre negli ultimi anni si va stabilizzando e rappresenta lo 0,9% della popolazione universitaria. Se confrontiamo questo dato con la percentuale di allievi con disabilità frequentanti la scuola secondaria di secondo grado - circa il 2% del totale - dobbiamo riconoscere una certa dispersione nel passaggio dal sistema scolastico all'istruzione superiore. La complessità della disabilità non può darne interamente ragione; siamo piuttosto legittimati a pensare che vi siano barriere alla prosecuzione dell'iter formativo e che molti studenti o si ricollochino nei percorsi di formazione professionale, o che, purtroppo, vadano ad ingrossare il contingente dei giovani *Neet (Not (engaged) in Education, Employment or Training)*.

È basso il numero di soggetti con deficit frequentanti corsi di dottorato/master o specializzazione: n. 303 soggetti nel 2015/2016: circa il 2% del totale della categoria. Pochi gli studenti coinvolti nella mobilità internazionale.

I dati sugli studenti con DSA

Per questa categoria le rilevazioni statistiche sono recenti, poiché è stata riconosciuta come avente diritto a tutele dal 2011/12. Di seguito i dati dei frequentanti negli ultimi quattro anni:

- a.a. 2012/13 - n. 1457
- a.a. 2013/14 - n. 2360
- a.a. 2014/15 - n. 3374
- a.a. 2015/16 - n. 4734.

Il numero è oltre triplicato e il trend lascia prevedere un incremento costante, in relazione ai ritmi sostenuti con cui si vanno riscontrando questi disturbi. In alcuni atenei, nel 2015/2016 il totale degli studenti con DSA ha pareggiato

quello dei disabili, o lo ha addirittura superato: ad esempio a Torino (Università e Politecnico), a Milano (Bicocca e Politecnico), a Genova e Verona.

Gli iscritti a corsi di dottorato, master, perfezionamenti, nell'a.a. 2015/16 erano 31: circa lo 0,6% della categoria; anche in tal caso, va tenuto presente che le carriere universitarie non sono concluse.

3.3. Considerazioni

La carenza di dati raffinati - oltre che sistematici - sugli studenti con difficoltà nelle università italiane - a livello di singole istituzioni e nei confronti nazionali - ha sollecitato una indagine statistica ad ampio spettro, promossa dal CENSIS (*Centro Studi Investimenti Sociali*), che negli anni 2015 e 2016 ha coinvolto un campione di 40 atenei statali e non statali. La ricerca (*Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*) ha inteso raccogliere, fra l'altro, archivi di informazioni - aggregate su base territoriale e per dimensione degli atenei - su aspetti quantitativi¹³ (numero e tipologie degli studenti; risorse messe a disposizione dal MIUR, dagli Enti regionali per il diritto allo studio e dalle singole università; approdi alla laurea) e su dimensioni qualitative (monitoraggio delle carriere e criticità incontrate dagli studenti; diversificazione dei sostegni erogati; valutazioni dei responsabili dei servizi). La rilevazione offre un quadro definito, seppur non esaustivo, della condizione dei giovani con disabilità e con DSA nel sistema universitario. Ne riportiamo alcune evidenze quantitative (CENSIS, 2017).

Circa gli indirizzi di studio scelti (dati riferiti all'a.a. 2014/15), gli studenti con disabilità sono prevalentemente iscritti a corsi di area umanistica e della formazione (34,8%) e dell'area giuridico-economica (30%); il 25,9% a quelli di area scientifica e il 9,4% a corsi dell'area medica. Gli studenti con DSA frequentano in maggior misura i corsi di area scientifica (42,7%); a seguire, quelli di area umanistica e della formazione (26,5%) e dell'area economico-giuridica (19%) e medica (11,8%).

Nel triennio 2012/13-2014/15 i laureati con disabilità sono stati 1280 (valore medio); ogni mille laureati, 5,2 erano disabili, con incidenza maggiore negli atenei del Centro-Sud e delle Isole (quote pari a 7,5 e 6,5 ogni mille laureati), rispetto a quelli del Nord (3 per mille). Nel biennio 2013/14-2014/15, gli studenti con DSA laureati sono stati in media 97 passando, da un anno al successivo, da 72 a 122, con un incremento del 69,4%.

Un altro dato interessante riguarda i fuori corso: nell'a.a. 2014/15, la maggior parte degli studenti seguiti dai servizi - dato aggregato disabili-DSA, quasi tutti iscritti a tempo pieno - aveva un percorso regolare di studi. Esclu-

¹³ Per gli aspetti quantitativi, gli atenei aderenti all'indagine sono stati 52.

dendo quelli del vecchio ordinamento - tutti fuori corso - il 62,5% risultava in corso; il 31,8% fuori corso per un numero di anni non superiore al doppio della durata legale. I più regolari erano gli iscritti alle lauree triennali (62,6%) e soprattutto magistrali a ciclo unico (66,5%). La concentrazione dei voti si posizionava sulla fascia media: tra 22 e 26 trentesimi.

4. Riflessioni qualitative

4.1. Fattori protettivi

Il mondo universitario occidentale è interessato da un processo di costante emersione di studenti con SEN, rispetto ai quali si sta sempre più attrezzando, per valorizzare potenzialità umane che non vanno disperse, sotto il profilo personale e sociale e per accrescere la propria capacità inclusiva. L'approccio alle necessità formative speciali si sostanzia grazie a provvedimenti legislativi e a consolidati investimenti economici - sia da parte dello stato sia dei singoli atenei - a rischio di rarefazione in periodi di austerità (CENSIS, 2017; Riddell, 2017).

I principali fattori protettivi rispetto alla progressione delle carriere e al successo accademico sono sia l'erogazione di servizi (ad es.: per la mobilità interna ed esterna e per l'assistenza personale; servizi residenziali; luoghi di studio e siti accessibili; assistenza per le pratiche amministrative; borse di studio; orientamento; consulenza psicologica; mobilità internazionale), sia la messa a disposizione di personale, ausili/tecnologie per la didattica (ad es.: tutor alla pari e specializzati; interpreti per le disabilità sensoriali; postazioni e dotazioni informatiche adattate; libri accessibili). Negli ultimi anni, quasi tutte le strutture amministrative di ateneo per la disabilità e per i DSA (Servizi Disabilità/DSA) registrano un incremento dell'utenza complessiva: soprattutto studenti con DSA, con problemi di comportamento e con disabilità psichica.

Una peculiarità italiana è la nomina, in ogni ateneo, di un docente delegato dal Rettore con funzioni di *coordinamento, monitoraggio e supporto* delle iniziative inclusive rivolte ai giovani con disabilità (Legge n. 17/99) e con DSA. Nel 2001 è stata istituita la *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per le Disabilità* (CNUDD), un organismo di raccordo, impegnato a indirizzare le politiche, i servizi e le azioni di ciascuna università verso modelli comuni, nell'ottica di una migliore qualificazione degli *iter* formativi degli studenti e della creazione di ambienti accademici orientati al *mainstreaming*; un traguardo raggiunto è l'elaborazione di *Linee Guida* operative (2001, 2014¹⁴).

¹⁴ Le *Linee Guida* della CNUDD sono disponibili all'indirizzo: www.cru.it/documenti-pubblici.html.

4.2. L'erogazione dei servizi: un nodo strategico

Nel complesso, le rare indagini qualitative nazionali dimostrano un'apprezzabile adeguatezza del sistema dei servizi presente negli atenei, soprattutto per gli ausili tecnologici e per il trattamento individualizzato in occasione degli esami (indagine *European Action on Disability within Higher Education* - EADHE, 2014; Bellacicco, 2016). Secondo gli studenti disabili, persistono criticità a causa della permanenza di barriere all'accesso nei luoghi comuni (aule, biblioteche, servizi igienici, ecc.), oltre a carenze nel servizio di accompagnamento individuale per chi ha problemi motori. Sia gli studenti con disabilità, sia quelli con DSA auspicano miglioramenti nelle dimensioni didattiche e relazionali (CENSIS, 2017).

4.3. Qualità della didattica

Tra le numerose articolazioni della vita accademica, il complesso dell'azione didattica - lezioni, laboratori, tirocini, *stages*, esami - scandisce la trama essenziale della qualità dell'offerta formativa, grazie all'ampia rassegna di opportunità che i docenti hanno a disposizione, per rispondere alle esigenze speciali degli studenti: flessibilità metodologica; materiale didattico differenziato (*slides*, appuntistica, mappe concettuali, formulari, oltre ai libri); lezioni a distanza; videoregistrazioni delle lezioni; personalizzazione dei piani di studio; adozione di misure dispensative; utilizzo di ausili tecnologici adattati; modalità di esame alternative.

Le osservazioni sulla gestione della didattica da parte dei nostri studenti trovano rispecchiamento in diverse indagini nordamericane dell'ultimo decennio, riportate in un rapporto di una ricerca che, nel 2013/14, ha coinvolto i docenti di tre università del Québec francofono, sulle rappresentazioni delle difficoltà imposte dalla sfida inclusiva. Se, in generale, il corpo docente si sente a proprio agio nel trattare le disabilità tradizionali (fisiche, motorie, sensoriali), molti sono preoccupati dall'approccio alle "nuove disabilità". Manifestano una ridotta conoscenza/comprendimento delle necessità e delle difficoltà degli studenti con SEN; sono refrattari a mettere in discussione e a modificare il proprio modo di insegnare e di valutare; molti sono più inclini ad accettare supporti richiedenti poco impegno professionale (es., presenza del tutor; utilizzo del PC adattato), piuttosto che adottare modalità didattiche alternative; rivelano preoccupazioni sul rispetto del programma e sui vissuti dei compagni di corso. In genere, auspicano interventi di formazione e linee guida per una didattica qualificata e ritengono che l'inclusione sia una responsabilità condivisa tra i servizi, gli studenti e i professori (Phillion et al., 2016).

4.4. Monitoraggio delle carriere e orientamento

Secondo gli esperti, una visione *minimalista* dell'impegno universitario, focalizzata sulle disabilità personali, spinge a considerare inevitabile il binomio tra la loro frequenza e l'erogazione di supporti di compensazione; il che rischia di ridurre l'accompagnamento ad una prestazione. Al contrario, in prospettiva ecologica, occorrerebbe porre il *focus* sulle traiettorie accademiche e sul ruolo attivo dei fattori ambientali: dalla qualità dell'accoglienza all'ingresso, alla progressione degli studi, all'orientamento verso il lavoro dopo la laurea (Ebersold, Cabral, 2016).

La cura dell'orientamento in entrata - attraverso accordi territoriali di rete con le istituzioni scolastiche secondarie e con gli enti di formazione professionale - sembra però rientrare tra le azioni progettuali occasionali (CENSIS, 2017), piuttosto che tra quelle metodiche e regolari (Pavone, 2013). Stesso discorso vale per l'attenzione al monitoraggio dei percorsi di studio (Guaraldi, Bellacicco, 2016).

Diverse ricerche si concentrano sulle criticità nella fase *post lauream*; in particolare, sulla scarsa efficacia delle azioni congiunte tra i servizi studenti disabili/DSA e i *Job Placement* di ateneo e sulla necessità di un cambiamento culturale, nella direzione di sviluppare maggiori aspettative circa il successo professionale dei giovani adulti con difficoltà (EADHE, 2014; Ebersold, 2017). In un'indagine padovana condotta sui laureati con disabilità di ateneo, alcuni ricercatori osservano che, rispetto ad altre variabili - età, titolo di studio, professione dei genitori, voto di laurea - la disabilità rappresenta ancora la condizione che maggiormente riduce la probabilità di trovare lavoro: del 66,3% più bassa nei disabili rispetto ai non disabili. Il canale privilegiato per l'inserimento al lavoro sembra rimanere l'intraprendenza del neolaureato, che si propone direttamente sul mercato; seguono l'inserimento per quote in base alla Legge n. 68/99¹⁵ e gli *stages* organizzati dall'università (Boccuzzo, Fabbris, Nicolucci, 2011). Indagini internazionali osservano che le scelte di indirizzo prevalenti (di ambito umanistico, come si è visto), si rivelano spesso incongruenti con l'occupazione effettivamente intrapresa (Ebersold, Cabral, 2016).

5. Prevale un modello di approccio centrato sulla *specialità* dei bisogni formativi

Come argomentano le indagini, per i soggetti con difficoltà le *performances* accademiche - l'esperienza nel suo complesso - sono ampiamente imputabili alla disponibilità di un variegato apparato di presidi di compensazione,

¹⁵ Legge 12 marzo 1999, n. 68, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*.

specialistici e centralizzati, piuttosto che dipendere dal rapporto di mediazione didattica con i docenti e da altre dimensioni informali, tra cui la socializzazione alla pari (Garbo, 2013; Ebersold, Cabral, 2016).

In effetti, il primo dovere degli immatricolati è “accreditarsi”, dimostrando la tipologia e l’entità del disturbo. L’obbligo di categorizzazione delle disabilità giuridicamente si impone e può giustificare le difficoltà degli interessati a pubblicizzare la loro condizione, nonché gli atteggiamenti di stigma ancora persistenti (Trammell, 2009; Benoit, 2017). Compete inoltre agli studenti l’iniziativa di sollecitare/negoziare - presso gli uffici deputati e presso i docenti - la concessione di servizi/dispositivi di supporto per la frequenza delle lezioni e soprattutto per sostenere gli esami. Sembra essere il soggetto con disabilità a dover gestire in prima persona l’onere della propria integrazione, ponendo in secondo piano la responsabilità dell’ambiente accademico, se non per l’allestimento del complesso dei sostegni.

Il tradizionale paradigma medico - assistenziale e prestazionale - sopravvive, nonostante che in ambito sanitario si siano affermati da tempo sistemi di classificazione dei disturbi ispirati a enfatizzare le barriere ambientali all’apprendimento (*International Classification of Functioning, Disability and Health* - ICF, 2001) e nonostante che la visione pedagogica dell’accessibilità riconosca all’origine delle difficoltà le interazioni inadeguate “individuo-contesto”.

Il modello resiste, a scapito dell’implementazione di sistemi emergenti, fra questi il modello sociale, il cui potenziale sollecita la riorganizzazione dell’offerta formativa accademica, affinché tutte le articolazioni - politiche, professionali, curricolari, organizzative, didattiche - includano le disabilità come componente della diversità umana, piuttosto che come categoria estranea alla normalità (Mole, 2012/13; Leake, Stodden, 2014; Tremblay, Loselle, 2016). Benoit (2017) drasticamente individua alcune barriere all’inclusione nell’alta formazione: il subordinamento dell’accoglienza al ricorso a misure di compensazione; il sovra-investimento sui dispositivi compensativi e la loro conseguente sovra-rappresentazione; la mancanza di identità sociale degli studenti di fascia debole; l’ambiguità del concetto di *bisogni educativi speciali*, oscillante tra la causalità interna al soggetto che apprende (la menomazione) e quella esterna (le barriere contestuali). Se disconnessa dal riferimento agli ostacoli ambientali, la nozione rischia di ricondurre il “bisogno” e le *chances* di successo al solo rispecchiamento del disturbo.

6. Conclusioni

I sistemi universitari si rendono sempre più accoglienti, qualificati e funzionali ai bisogni differenziati degli studenti e operano attraverso una base comune di servizi, più o meno consolidata e articolata. Emergono un diffuso

attivismo, una manifestazione di progettualità ad ampio spettro, i cui risultati sono inevitabilmente influenzati dal contesto nazionale e dalla tradizione dei singoli atenei.

Rimangono tuttavia importanti traguardi da stabilizzare - anche prevedendo specifici interventi di formazione dei docenti e del personale -; in particolare: la revisione della proposta formativa in ottica di inclusione (Fornasa, 2013); inoltre, la collocazione dell'esperienza accademica all'interno di un processo più ampio, qual è il progetto di vita personale e professionale di ciascun giovane, nella prospettiva della cittadinanza attiva.

Nel nostro secolo, il protagonismo degli studenti adulti con SEN è argomento indagato con una certa sistematicità. L'ascolto della voce degli interessati è una buona prassi da potenziare, per favorire la transizione dallo *status* di soggetti vulnerabili - da prendere in carico e da "normalizzare" attraverso la negoziazione di accomodamenti ragionevoli - a quello di giovani capaci di autodeterminarsi e di prendere parte attiva al proprio successo accademico (Vickerman, Blundell, 2010; Beauchamp-Pryor, 2012; Tremblay, Loiselle, 2016).

Un altro tema sempre attuale è il rischio di marginalizzazione sociale: "vivono" tra i pari e nella comunità, ma non "esistono" (Gardou, 2014). In numerose ricerche condotte attraverso questionari e *focus group*, gli studenti lamentano la scarsa partecipazione alla vita universitaria - certo motivata da ostacoli oggettivi alla mobilità e alla comunicazione, che li riguardano più di quanto non accada ai pari, nonostante gli aiuti - ma dovuta in buona parte agli atteggiamenti di disconferma dei compagni di corso e di alcuni docenti; senza trascurare lo scarso coinvolgimento da parte dei comitati studenteschi (EADHE, 2014; Leake, Stodden, 2014). Di contro, altri studi mostrano che i giovani che sviluppano reti sociali supportive e sperimentano senso di appartenenza alla comunità tendono ad avere migliori *chances* di successo negli studi (Thomas, 2000; Antonio, 2001).

Secondo gli esperti, il principale prerequisito all'inclusione è l'accessibilità, *universale* (*Universal Design for learning*), la quale non esclude il ricorso a dispositivi individuali di compensazione. L'accessibilità non è riducibile all'eliminazione di barriere fisiche, o alla disponibilità di ausili o di misure tecnologiche, né di servizi di supporto. È piuttosto un modello sociale, un sistema simbolico che deve presidiare l'approccio culturale e prassico alle diversità in università, in tutte le articolazioni dell'azione quotidiana. Va organizzata e "orchestrata" funzionalmente; implementata nelle politiche, nelle strategie, negli assetti curriculari e nelle pratiche, così da *contaminare* trasversalmente il sistema e diventare un valore aggiunto per tutta la comunità, non solo per gli "addetti ai lavori" (Ebersold, 2017). In quest'ottica, il rapporto fra accessibilità/inclusività e compensazione si rivela inversamente proporzionale: più il contesto accademico si rende inclusivo, minore è la necessità di ricorrere a interventi compensativi speciali e dedicati (Benoit, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Álvarez-Pérez P.R., Alegre-de-la-Rosa O.M., López-Aguilar D. (2012), *Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva*, «Relieve», XVIII, 2, pp. 1-18.
- Antonio A.L. (2001), *Diversity and the influence of friendship groups in college*, «The review of Higher Education», 25, pp. 63-89.
- Beauchamp-Pryor K. (2013), *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Bellacicco R. (2016), *Università: universo di opportunità per il progetto di vita indipendente. Monitoraggio dell'offerta formativa e dei servizi di UniTO per gli studenti con disabilità*, PhD tesi.
- Benoit H. (2017), *Accessibility to Higher Education in the Face to Institutional Barriers*, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa.
- Bocuzzo G., Fabbris L., Nicolucci E. (2011), *Il capitale umano dei laureati disabili*, in Fabbris L. (a cura di), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*, Padova, CLEUP, pp.129-162.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- CENSIS (2017), *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA. Rapporto finale*. Roma, CENSIS, in corso di stampa.
- CNUDD (2014), *Linee guida*, www.crui.it/documenti-pubblici.html.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, http://once.againstabandon.net/cdagainst/dati/documenti/DocIstituzionali/Memorandum_Lifelong_Learning_2000_IT.pdf.
- Commissione Europea (2010), *European Disability Strategy 2010-2020*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>.
- de Anna L. (2016), *Le esperienze di integrazione e di inclusione nelle Università. Tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli.
- Deutsche Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2015), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe Eurostudent V 2012 – 2015 Synopsis of Indicators*, Hanover, DZHW.
- Doucet M., Phillion R. (2016), *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire: besoins, défis et enjeux*, «Éducation et francophonie», XLIV, 1, pp. 1-8.
- EADHE. (2014), *Local analysis report: University of Bologna*, www.eadhe.eu/images/report/EADHE_WP3_Local_Report_UNIBO.pdf.
- Ebersold S. (2008), *Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects*, in OECD, *Higher Education to 2030*, Volume 1: *Demography*, Paris, OECD Publishing, pp. 221-240.
- Ebersold S. (2017), *Inclusiveness and accessibility in Higher Education: issues to be orchestrated*, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa.
- Ebersold S., Cabral L.S.A. (2016), *Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement*, «Éducation et francophonie», XLIV, 1, pp. 134-153.

- Fornasa W. (2013), *Università e “condizione” disabile*, in D’Amico M., Arconzo G. (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli, pp. 116-121.
- Garbo R. (2013), *Il percorso di studi universitari in un’ottica inclusiva*, in D’Amico M., Arconzo G. (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, Milano, FrancoAngeli, pp. 45-55.
- Gardou C. (2014), *Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif*, «La nouvelle revue de l’adptation et de la scolarisation», 65, pp. 11-20.
- Guaraldi G., Bellacicco R. (2016), *Quando la barriera è nei dati... Il repository di UNIMORE per monitorare le carriere universitarie di studenti con Bisogni Educativi Speciali*, «L’integrazione scolastica e sociale», XV, 1, pp. 54-63.
- Leake D.W., Stodden R.A. (2014), *Higher Education and Disability: Past and Future of Under-represented Populations*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», XXVII, 4, pp. 399-408.
- Lightner K.L. et al. (2012), *Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», XXV, 2, pp. 145-159.
- Mole H. (2012/2013), *A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: the social model of disability and Universal Design*, «Widening participation and lifelong learning», XIV, 3, pp. 62-86.
- Mullins L., Preyde M. (2013), *The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university*, «Disability & Society», XXVIII, 2, pp. 147-160.
- OECD (2007), *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2009), *Regards sur l’éducation*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment and Training Policy*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2014), *State of Higer Education 2014*, Paris, OECD Publishing.
- Pavone M. (2013), *L’Università degli Studi di Torino per gli studenti con DSA. Dall’erogazione di servizi al sostegno al progetto accademico*, in Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. (a cura di), *Discalculia nei giovani adulti*, Trento, Erickson, pp. 101-108.
- Pavone M. (2014), *Editoriale. Studenti con disabilità all’università: un cantiere in evoluzione*, «L’integrazione scolastica e sociale», XIII, 4, pp. 317-320.
- Pavone M., Bellacicco R. (2016), *University: a universe of study and independent living opportunities for students with disability. Goals and critical issues*, «Education Science & Society», VII, 1, pp. 101-120.
- Philion R. et al. (2016), *Les représentations de professeurs quant à l’inclusion des étudiants en situation de handicap: quels défis se posent, quelles mesures s’imposent?*, «Éducation et francophonie», XLIV, 1, pp. 215-237.
- Riddell S., Weedon E. (2014), *European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process*, «International Journal of Lifelong Education», XXXIII, 1, pp. 26-44.
- Riddell S., Weedon E. (2017), *The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges*, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa.

- Sachs D., Schreuer N. (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences*, «Disability Studies Quarterly», XXXI, 29.
- Striano M. (2013), *Alta formazione e inclusione sociale*, in Valerio P., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli, Liguori Editore, pp. 3-17.
- Thomas S.L. (2000), *Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence*, «Journal of Higher Education», 71, pp. 591-615.
- Trammell J. (2009), *Red shirting college students with disabilities*, «The Learning Assistance Review», XIV, 2, pp. 21-32.
- Tremblay S., Loiselle C. (2016), *Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique*, «Éducation et francophonie», XLIV, 1, pp. 9-23.
- UNESCO (1998), *Higher Education in the Twenty-First Vision and Action*, www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.
- UNESCO (2004), *Final report of the Meeting of Higher Education Partners*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>.
- Vallejo Peña E. (2014), *Marginalization of Published Scholarship on Students with Disabilities in Higher Education Journals*, «Journal of College Student Development», LV, 1, pp. 30-40.
- Vickerman P., Blundell M. (2010), *Hearing the voices of disabled students in higher education*, «Disability & Society», XXV, 1, pp. 21-32.

18. La formazione dei docenti: problemi e modelli. Due studi

di Daniela Maccario

1. Introduzione

Il contributo prende le mosse dall'assunto che riconosce tra i compiti più rilevanti della ricerca in campo pedagogico-didattico l'elaborazione di conoscenze di supporto alla professionalizzazione di docenti ed educatori nella direzione della definizione di modelli, dispositivi, pratiche di formazione professionale coerenti con la natura complessa, situata e dinamica dell'agire didattico-educativo. Con specifico riferimento alla ricerca applicata e alla ricerca-sviluppo (Van der Maren 2014; Furlong & Oancea, 2008), si assume che una sfida fondamentale con la quale la ricerca è chiamata a misurarsi sia rappresentata dall'individuazione di problemi, dalla definizione di concetti, dall'elaborazione di ipotesi teorico-pratiche in grado di intercettare i processi didattico-educativi 'di fatto' e, per questa via, dall'offerta agli operatori di strumenti per 'pensare' e gestire il loro agire professionale con sempre maggiore consapevolezza e controllo critico (Cardarello 2016; Damiano, 2006). Si valorizzano particolarmente quei 'paradigmi' che, in vario modo, pongono al centro della crescita professionale l'elaborazione personale di significati in grado di tradursi in forme di revisione e rinnovamento dell'agire didattico, connotato come azione mediale ovvero quale costruzione dinamica di condizioni, simboliche e comunicativo-relazionali finalizzate a sostenere l'(auto)apprendimento dello studente (Damiano, 2013). In relazione a questi presupposti critico-interpretativi, il saggio, attraverso la presentazione dei processi e degli esiti di due ricerche empiriche¹, si propone di tratteggiare le linee di un possibile modello di formazione dei docenti in servizio. Viene problematizzato particolarmente il contributo dei saperi scientifico-

¹ Si ripropongono qui le linee essenziali di quanto esposto altrove: Maccario D. (2016), *Insegnanti in formazione. Online courses for teacher education. A research-development*, «Form@re», V.16, n. 3, pp. 120-133; (2017), *Professionalization of teachers and problematization processes*, «Rivista Internacional de Formação de Perofessores-RIPF», vol. 2, n. 2, pp. 140-158. Si rimanda a questi contributi per il dettaglio completo delle ricerche oggetto di trattazione.

disciplinari dell'educazione e dell'insegnamento anche, in prospettiva, nell'intento di offrire elementi alla discussione circa gli apporti della formazione accademica ai processi di professionalizzazione dei docenti.

2. Ricognizione della letteratura

Un esame della letteratura focalizzato sulla individuazione di possibili criteri operativi da adottare nella elaborazione di percorsi di formazione dei docenti, con specifica attenzione agli insegnanti con esperienza professionale, fa emergere alcuni aspetti che sembrano da presidiare: le implicazioni derivanti dall'adesione al concetto di professionalità/professionalizzazione riferito all'insegnamento, con l'individuazione della categoria pedagogico-didattica della competenza quale criterio formativo fondamentale; il ruolo 'indiretto' dei saperi scientifico-disciplinari nella formazione dei docenti, in relazione alle dinamiche tra questi e i saperi di carattere pratico-esprienziale derivanti dall'esercizio professionale; una criteriologia didattica *practice-problem based*, con l'esigenza di un design curricolare, di modalità di mediazione didattica e di metodologie d'insegnamento coerenti. Illustriamo questi punti. Nell'ambito del dibattito circa l'applicabilità dei concetti di 'professione', 'professionalizzazione' o 'sviluppo professionale' (incremento migliorativo del bagaglio formativo utile all'esercizio di una professione) al lavoro degli insegnanti, nella letteratura sul tema, risulta diffusa la posizione che attribuisce all'insegnamento il carattere di attività professionale, sebbene con tratti peculiari (Damiano, 2004). In genere, si ritiene che gli insegnanti possano essere considerati professionisti in quanto il loro lavoro consiste, essenzialmente, nella realizzazione di atti intellettuali non routinari in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, in cui operano con un significativo grado di autonomia e responsabilità, a partire da un bagaglio personale e formativo costituito da molteplici 'risorse' e forme di sapere, di matrice teorico-scientifica e pratico-esprienziale (con il coinvolgimento anche della sfera etico-valoriale) (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2006; Perrenoud, 1999a; Tardif, & Lessard, 2004). Si registra l'affermazione di un'istanza di innovazione della formazione dei docenti –iniziale e in servizio- in direzione professionalizzante a partire dal riconoscimento di una 'trasformazione strutturale' delle condizioni di esercizio dell'insegnamento, legata ai cambiamenti socio-culturali che hanno investito la scuola negli ultimi decenni (Perrenoud 1999a). Secondo questo orientamento, l'istanza di professionalizzazione dei docenti rimanda, in genere, al riconoscimento del concetto di competenza quale categoria pedagogico-didattica che valorizza l'autonomia e la responsabilità decisionale richiesta agli insegnanti nello svolgimento del loro lavoro; in questa chiave, i saperi teorici di area educativa -'per insegnare'- possono rappresentare risorse funzionali allo sviluppo di 'potenziale di azione' professionale se

acquisiti in forma spendibile, in risposta ai bisogni di formazione professionale, mentre si esclude, sostanzialmente, la possibilità di un impiego direttamente applicativo, in ragione della complessità e specificità delle situazioni che di volta in volta l'insegnante si trova ad affrontare e in considerazione della natura stessa dei saperi teorici sull'educazione, spesso elaborati più secondo criteri di coerenza scientifico-disciplinare interna che in risposta ai problemi degli attori in campo (Perrenoud, 1999a; Altet, 2006; Perrenoud, Altet, Lessard, & Pacquay, 2008). Nell'ambito di questa posizione, il riferimento al paradigma del 'professionista riflessivo' (Schön, 1983) fa in genere da fondamento alla proposta di un criterio di trasposizione didattica dei saperi 'dell'educazione e dell'insegnamento' quali quadri teorico-concettuali utili al docente per esplicitare ed analizzare le (proprie ed altrui) pratiche didattico-educative e i presupposti che le reggono (Altet, 2010). L'insegnante professionista, per svolgere il proprio lavoro, necessiterebbe di poter attingere in maniera ragionata da una molteplicità integrata di riferimenti, sia di ordine teorico-generale sia derivati dall'esperienza, al fine di inquadrare, grazie ad uno sforzo interpretativo personale, i problemi da affrontare e le possibili strategie risolutive, in una sorta di dialogo con la situazione che passa attraverso l'azione – *'riflessione-in-azione'* –, che comporta il riconoscimento, la revisione, lo sviluppo dei propri schemi teorico-concettuali e operativi. Contributi di ricerca di matrice antropologica, basati sull'analisi delle forme di sapere che i docenti attivano nello svolgimento del proprio lavoro, problematizzano particolarmente il potenziale formativo dei saperi teorico-scientifici 'per insegnare', che sarebbe condizionato dalla possibilità di ricondurli a situazioni operative concrete e compiti circostanziati (Tardif, & Lessard, 2004). Non sarebbe in questione un generico richiamo all'esperienza, ma la predisposizione di dispositivi di formazione in grado di valorizzare il lavoro come vero e proprio "mediatore" nella costruzione di sapere professionale. L'esercizio dell'azione professionale implicherebbe un processo di integrazione-gerarchizzazione dei saperi di cui gli insegnanti sono portatori, in cui quelli di carattere teorico-generale riferiti all'area educativa, alle discipline da insegnare e derivanti dalla formazione scolastica e dalla cultura personale avrebbero un ruolo 'secondario' rispetto alle conoscenze 'del' e 'al' lavoro, direttamente legate all'esperienza professionale; queste ultime fungerebbero da organizzatore, orientando l'impiego delle prime in funzione dell'utilità percepita, più che su base logico-conoscitiva. Gli insegnanti tenderebbero, in altri termini, a trascurare quanto nel personale bagaglio formativo pare loro inutilmente astratto o senza rapporto con la realtà del loro lavoro e a conservare quanto ritengono possa in qualche modo servire. I saperi teorici sarebbero, in definitiva, suscettibili di contribuire alla professionalizzazione degli insegnanti se e nella misura in cui riescono a rispondere alle esigenze di razionalizzazione-giustificazione dell'azione sentite dagli attori, a partire dalle conoscenze che hanno sviluppato in relazione alla loro esperienza professionali (Tardif, &

Gauthier, 2006). Altre indicazioni a favore di approcci formativi basati sull'esperienza, che prevedano la valorizzazione dei saperi educativi i carattere formale-generale a supporto dell'esercizio riflessivo quale passaggio cruciale nell'acquisizione di 'potere di azione in situazione', si possono riconoscere nella teoria dell'apprendimento adulto in chiave 'trasformativa', nelle teorizzazioni a supporto degli approcci *competency based* nella formazione professionale e nel filone di ricerca riconducibile alla Didattica professionale di matrice francofona. Tra le implicazioni metodologico-operative della teoria dell'apprendimento trasformativo, da considerare nei programmi di formazione, un criterio raccomandato nella proposta di nuovi contenuti/saperi in chiave di promozione rispetto allo sviluppo di dinamiche apprenditive che possano rendere le persone capaci di cambiare per rispondere proattivamente a condizioni esperienziali relativamente problematiche, riguarda la costruzione attiva di relazioni tra nuovi elementi conoscitivi e conoscenze pregresse, in modo da favorire l'evoluzione dei quadri interpretativi personali (Mezirow, 2003). Elementi sostanzialmente allineati, con implicazioni anche per quanto concerne il design curricolare nello sviluppo di sequenze formative, provengono dalle teorizzazioni sulla formazione professionale centrata sulle competenze. In questo caso, anche a partire dal recupero delle teorie dell'apprendimento esperienziale, si tratteggiano direzioni di sviluppo 'a spirale', con avvio a partire dall'esperienza vissuta (azione, realizzazione di una attività, ecc.), seguita da una prima fase di esplicitazione-esercizio riflessivo, finalizzata a ricostruire gli eventi reinterprestandoli, trasformandoli attraverso la narrazione per renderli intelligibili; segue un momento di concettualizzazione e modellizzazione attraverso la decontestualizzazione, che mira, ad individuare schemi o modelli d'azione più generali, invariati, da reinvestire, in uno stadio successivo, nel ritorno alla pratica, in altri contesti, più o meno simili (Le Boterf, 2000). La Didattica professionale ha tematizzato il problema del rapporto tra conoscenze pratiche e teoriche in termini di articolazione tra "modelli cognitivi" e "modelli operativi" (Pastré, 2007). Secondo questo filone di ricerca, l'apprendimento professionale consisterebbe in gran parte nell'acquisizione di concetti pragmatici, o organizzatori dell'azione – «modelli operativi». Sono concetti che individuano le condizioni di un'azione ritenuta efficace dagli attori e che sono rappresentativi di un campo professionale e delle strategie che un soggetto dovrebbe essere capace di mobilitare per agire in maniera efficace. Accanto a concetti che fanno riferimento ad un registro pragmatico, intervengono altre modalità di concettualizzazione o «modelli cognitivi» – che riguardano le caratteristiche dell'azione 'oltre' la tensione trasformativa immediatamente sperimentata in corso di azione. Nell'apprendimento professionale i modelli operativi appresi nella pratica rinviano a modelli cognitivi che possono essere espliciti e formalizzati, quando sono fondati su saperi scientifici, o, più spesso, essere largamente impliciti e informali, come può accadere nel caso di attività professionali ad alto tasso di complessità, quali

l'insegnamento. È importante considerare il tipo di articolazione che può instaurarsi, nell'apprendimento, tra modelli cognitivi e modelli operativi. Sono identificate tre possibili dinamiche. Nella prima, i modelli cognitivi vengono appresi fuori e prima dalla pratica; nel contesto della pratica l'attore costruisce i propri modelli operativi, che possono riferirsi ai modelli cognitivi ma derivano soprattutto dall'esercizio diretto dell'attività, che rappresenta la principale fonte di validazione; in queste situazioni è forte il rischio di una frattura teoria-pratica, con una progressiva emarginazione della prima come fonte di significato per l'azione. In altri casi, quando si impara un mestiere direttamente sul campo, senza preparazione teorica, modelli cognitivi e modelli operativi sono appresi contemporaneamente, al punto che è difficile distinguerli; i modelli cognitivi sono di natura empirica, fatto che è sufficiente a sostenere i modelli operativi ma non a giustificarli; sono le situazioni in cui gli apprendimenti professionali avvengono immersivamente, nel confronto con la complessità dell'esperienza, che espone ad incertezza e, qualche volta, a confusione rispetto al senso delle scelte che si compiono e alla difficoltà a riconoscere e giustificare i criteri di azione al di fuori della situazione particolare. Un apprendimento professionale, tale da consentire una certa autonomia ed efficacia sul piano operativo, oltre al riferimento particolaristico a situazioni specifiche, richiede che modelli cognitivi e modelli operativi siano chiaramente distinti e riconoscibili e che, al contempo, riescano reciprocamente a dialogare, dinamica che consente agli uni e agli altri di evolversi e di far evolvere la pratica. È auspicabile che i modelli cognitivi, per rappresentare un fondamento utile alla costruzione dei modelli operativi, siano riconducibili a saperi chiaramente identificati e validati 'alla prova del campo', nella pratica e dai pratici e che siano proposti in riferimento a situazioni-problema ovvero a problemi mal definiti, che richiedono di essere inquadrati e affrontati in maniera parzialmente inedita.

3. Due studi

In relazione al quadro teorico tracciato, si presentano di seguito due studi finalizzati alla messa a punto di altrettanti dispositivi di formazione professionale in contesti differenti. Le due ricerche sono accomunate dall'intento di raccogliere elementi di carattere empirico a supporto dell'ipotesi circa la praticabilità ed efficacia di un modello di formazione dei docenti in servizio basato sulla logica *immersione in situazione-problematizzazione/ analisi-concettualizzazione dell'azione/decontestualizzazione-ricontestualizzazione*. Si tratta di un approccio in cui l'azione didattica in situazione – opportunamente esplicitata e fatta oggetto di rappresentazione oggettivante – costituisce l'avvio e lo sbocco, in un processo in cui i saperi formali dell'educazione e dell'insegnamento –attraverso adeguate strategie di traspo-

sizione (Chevallard, 1991) e mediazione didattica- assumono funzione di ‘filtro’ concettuale ed esplicativo mirata ad alimentare il processo di (ri)appropriazione significativa dell’agire professionale da parte degli attori in vista dello sviluppo di intenzionalità didattico-formativa.

3.1. Progetto ‘Insegnanti in Formazione’ della Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo

Il progetto *Insegnanti in Formazione* della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (2009-2014) ha origine, in seno al Direttivo, da un’idea di Giorgio Chiosso e Alessandro Cavalli, condivisa e sviluppata con Luisa Ribolzi, a partire dalla riconosciuta necessità di mettere in campo azioni volte a sostenere la formazione dei docenti in merito a problematiche didattico-educative considerate fondanti l’esercizio professionale, con particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado. Si individua nel web un canale comunicativo da valorizzare in ragione del potenziale di diffusione dei messaggi, della flessibilità nelle condizioni di fruizione, delle caratteristiche multimodali dei linguaggi, delle prospettive innovative che può aprire sul piano metodologico-didattico. In relazione a queste istanze, si avvia un processo di ricerca finalizzato a sviluppare percorsi online per la preparazione dei docenti nelle scuole di specializzazione all’insegnamento secondario nell’ambito delle discipline di area pedagogico-trasversale e/o, anche in relazione alle incertezze rispetto alle caratteristiche che la formazione universitaria dei docenti avrebbe in seguito assunto², per l’aggiornamento dei docenti in servizio. Tra le risorse disponibili, si individua quale canale da valorizzare il sito istituzionale della Fondazione³. Lo staff del progetto, coordinato dagli ideatori e responsabili scientifici facenti capo al Direttivo, caratterizzato dalla partecipazione di figure con differenti competenze, tra le quali esperti in campi scientifico-disciplinari di area educativa e dirigenti scolastici, viene costituito fondamentalmente secondo una logica multidisciplinare e con l’intento di far dialogare le istanze di natura scientifico-teorica con l’esperienza e i saperi di carattere scolastico-professionale. In seno al gruppo di lavoro la scrivente assume responsabilità specifiche in merito alla definizione del modello didattico e alla progettazione e al coordinamento del processo di validazione sul campo del dispositivo formativo da costruire. Lo sviluppo del progetto si articola in una fase ideativa, che vede il coinvolgimento dell’intero staff con funzioni di co-progettazione, di vaglio culturale e scientifico, di supervisione e orientamento del percorso (con una particolare responsabilizzazione delle differenti

² Com’è noto, le SSIS, scuole di specializzazione universitarie per la formazione dei docenti della scuola secondaria, operarono a partire dall’a.a. 1999-2000, per cessare la loro attività nel 2008-2009.

³ www.fondazione scuola.it/.

componenti a seconda dei momenti e dei compiti), e in una successiva fase di sperimentazione sul campo. Il processo ideativo si conclude con l'elaborazione di sei percorsi online (figura 1), fruibili in modalità individuale e/o collettiva per piccoli gruppi⁴ in autoformazione o con la mediazione di un tutor/formatore, destinati preferenzialmente ad insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Fig. 1 - Offerta formativa relativa ai Percorsi di formazione on line per docenti della Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo

<i>Titolo</i>	<i>Autori</i>
<i>Adolescenti a scuola</i>	Felice Carugati ⁵ , Patrizia Selleri ⁶
<i>Gestire l'insegnamento</i>	Daniela Maccario
<i>Dispersione scolastica</i>	Stefano Lavaggi ⁷
<i>Interculturalità</i>	Giulia Guglielmini ⁸
<i>Valutazione degli apprendimenti</i>	Daniela Maccario, Renzo Vanetti ⁹ , Laura Sala, Angelo Maraschiello
<i>Progettare a scuola</i>	Renzo Vanetti, Laura Sala

In relazione al quadro teorico tracciato (cfr. par. 2), dal punto di vista del design curricolare, il prototipo formativo è caratterizzato da un andamento a spirale, con avvio dalle situazioni d'esperienza, opportunamente 'didattizzate' (Pastré, 2007, p. 109) per aprire spazi (auto)riflessivi, e ritorno ad esse (Le Boterf, 2000), secondo quattro step didattici: immersione in situazione/problemizzazione dell'esperienza; sistematizzazione/consolidamento di quadri teorico-concettuali di carattere formale-generale; integrazione/contestualizzazione delle conoscenze acquisite in funzione delle problematiche professionali individuate; autovalutazione e revisione/sviluppo di progettualità didattico-educativa personale. Anche in relazione a quanto segnalato in letteratura a proposito della dinamica 'insegnamento diretto-indiretto' e dei rischi di limitata incisività di attività marcatamente destrutturate e aperte quando sia in gioco l'appropriazione di elementi conoscitivi di carattere formale (Calvani, 2012; Hattie, 2009; Maccario, 2012), si costruisce un'architettura didattica a strutturazione relativamente alta, tale, tuttavia, da poter coniugare la sequenzializzazione negli step didattici e di apprendimento con l'assegnazione di spazi alla rielaborazione personale e/o collettiva degli stimoli formativi. La criteriologia metodologica individuata, tenuto conto degli obiettivi e vincoli progettuali, che comportano lo sviluppo di materiali re-

⁴ I Percorsi sono fruibili, nella versione ultima testata, all'indirizzo: www.fondazione scuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line.

⁵ Università di Bologna.

⁶ Università di Bologna.

⁷ Formatore, esperto Fondazione per la Scuola.

⁸ Dirigente scolastico, esperto Fondazione per la Scuola.

⁹ Con Laura Sala e Angelo Maraschiello, Formatori Gruppo CLAS, Milano, esperti Fondazione per la Scuola.

lativamente strutturati da proporre secondo una modalità di base più erogativa, non esclude possibili impieghi più interattivi e collaborativi, con la mediazione di formatori e/o in gruppo, in modalità blended (Ranieri, 2005; Calvani, 2001, Calvani, & Rotta, 2000). Il potenziale multimediale del web consente l'impiego integrato di differenti mediatori didattici (Damiano, 2013): immagini per sostenere la motivazione e favorire la significatività dell'apprendimento (Calvani, 2011) (video e fumetti prodotti ad hoc con funzione 'immersiva', per rappresentare in chiave didattizzata problematiche professionali autentiche e favorire il recupero dell'esperienza personale e delle preconoscenze connessi); materiali strutturati per sostenere l'appropriazione organizzata e critica delle conoscenze (testi di carattere teorico, presentazioni multimediali, documenti autentici, accompagnati da schede-guida di supporto ai processi di elaborazione personale, di riflessione sulle pratiche e revisione/produzione di ipotesi di lavoro). Il prototipo iniziale viene sottoposto a validazione per mezzo di una prima prova-pilota grazie al coinvolgimento di insegnanti-tutor e di docenti sperimentatori e, a seguito delle revisioni rese necessarie, ad una seguente prima diffusione con ulteriore 'sperimentazione' con un campione complessivo di 40 insegnanti autoselezionati di scuole piemontesi; anche in questo caso è prevista l'azione facilitante di un docente-tutor. Il monitoraggio, per esigenze di praticabilità, si avvale principalmente di un questionario di rilevazione delle opinioni e percezioni dei docenti auto-compilato, prevalentemente strutturato con alcuni quesiti aperti. Si utilizza una scala Likert a quattro livelli che consente di catalogare le risposte in base alla loro frequenza; l'insieme dei testi prodotti in risposta ai quesiti aperti viene sottoposto, a cura della scrivente, ad analisi del contenuto secondo un processo di codifica a posteriori e successiva aggregazione in categorie con computo delle frequenze (Trinchero, 2007; Miles, Huberman, Saldaña, 2014). Il monitoraggio tocca, tra l'altro, dimensioni quali l'aderenza dei *Percorsi* ai problemi professionali; l'aderenza ai bisogni formativi percepiti; l'efficacia percepita; le aree di apprendimento professionale. I dati rilevati, sebbene numericamente contenuti e riferiti ad un campione connotato dall'appartenenza ad una realtà regionale specifica, in relazione agli obiettivi del Progetto convalidano, in generale, la tenuta e l'efficacia del prototipo dal punto di vista dei docenti. Risultano adeguatamente intercettate alcune problematiche professionali ('sempre' e 'quasi sempre' per l'87,5% dei corsisti); le attività proposte sono considerate generalmente rispondenti ai bisogni formativi sentiti dai docenti (l'87,5% dei docenti si ritiene 'sempre' e 'quasi sempre' soddisfatto) e sono percepite come generalmente efficaci ('sempre' e 'quasi sempre' per l'85% dei corsisti). I *Percorsi* della Fondazione per la Scuola sono indicati come un valido strumento per la formazione degli insegnanti in servizio ('molto' e 'abbastanza' efficace secondo l'87% dei rispondenti). Dal punto di vista delle direzioni nell'apprendimento professionale ovvero dei cambiamenti testimoniati dai corsisti, si segnala un impatto in termini di acquisizione di

quadri concettuali utili a (ri)pensare l'attività d'insegnamento in chiave di rilancio e sviluppo (nel 64% dei casi).

3.2. Progetto di tirocinio del Master in didattica e psicopedagogia dei DSA dell'Università di Torino

Il secondo studio concerne la messa a punto di un dispositivo di tirocinio originale nell'ambito del Master Universitario di I livello in *Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento* attivato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (già Facoltà di Scienze della Formazione) dell'Università di Torino in collaborazione con il MIUR -Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (2011-12; 2012-13), rivolto ai docenti in servizio nelle scuole di ogni ordine e grado nell'ambito dell'accordo quadro nazionale tra Ministero e Atenei per l'attuazione di quanto previsto dalla L.170/2010. La scrivente, in qualità di direttore del Master, assume responsabilità in merito alla progettazione didattica del Corso e, in relazione ai vincoli e alle risorse disponibili, individua nel tirocinio, quale momento di raccordo tra saperi pratico-professionali dei docenti e saperi scientifico-disciplinari proposti dagli insegnamenti di carattere formale previsti dal Master, una leva formativa potenzialmente strategica in direzione professionalizzante. Si avvia un percorso di ricerca a partire dal problema: come rispondere, attraverso una formazione di carattere universitario –con particolare riferimento alle attività di tirocinio-, ai bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio in merito alla progettazione e gestione di azioni, contesti, interventi didattico-educativi tali da favorire l'integrazione di tutti gli alunni, con specifica attenzione a quelli portatori di disturbi specifici di apprendimento? Con riferimento alla cornice teorica sopra esposta (cf. par.2), tenuto conto anche delle ricerche relative ai possibili modelli didattici del tirocinio in relazione al contesto di riferimento (Damiano, 2014a,b), si disegna un percorso formativo finalizzato a promuovere l'affinamento/sviluppo di competenza professionale intesa come individuazione e analisi di problematiche pratico-operative connesse all'integrazione in classe di alunni con DSA -situazioni-problema (SP) (Pastré, 2007; Perrenoud, 1999b), con revisione in funzione proattiva e di rilancio, in relazione ai quadri concettuali e teorici offerti dai saperi disciplinari (di area pedagogico-didattica, psicologica, medica e giuridica) oggetto di didattica frontale-laboratoriale nell'ambito degli insegnamenti del Master. Per favorire l'interconnessione con gli insegnamenti disciplinari, le attività di tirocinio vengono sviluppate in tre fasi, riferite rispettivamente al I, II e III modulo didattico del Master (secondo quanto previsto dalle coordinate progettuali nazionali e di Ateneo); ogni fase è articolata in quattro momenti, con alternanza tra laboratorio di tirocinio presso la sede accademica e attività nelle scuole (figura 2).

Fig. 2 - Articolazione delle attività di tirocinio del Master in Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento dell'Università di Torino (2011-12; 2012-13)

<i>I Modulo</i>		
<i>Attività formative</i>	<i>CFU</i>	<i>Attività didattiche</i>
Insegnamenti disciplinari	16	Lezioni frontali /laboratori (grande gruppo). Attività di studio e rielaborazione personale.
Tirocinio	4	I.1. Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): analisi e condivisione della consegna individuale (I.2). I.2. Attività nella scuola: osservazione e ricostruzione guidata di pratiche di integrazione scolastica e didattica degli alunni con DSA. I.3. Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): rendicontazione del lavoro individuale e analisi dell'esperienza. I.4 Rielaborazione personale e formalizzazione: avvio del project work individuale.
<i>II Modulo</i>		
<i>Attività formative</i>	<i>CFU</i>	<i>Attività didattiche</i>
Insegnamenti disciplinari	15	Lezioni frontali /laboratori (grande gruppo). Attività di studio e rielaborazione personale.
Tirocinio	5	II.1 Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): analisi e condivisione della consegna individuale (II.2). II.2. Attività nella scuola: individuazione di situazioni-problema di carattere professionale poste dall'insegnamento in classi con alunni portatori di DSA. II.3. Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): rendicontazione del lavoro individuale e analisi dell'esperienza. II.4. Rielaborazione personale e formalizzazione: sviluppo del project work.
<i>III Modulo</i>		
Insegnamenti disciplinari	10	Lezioni frontali /laboratori. Attività di studio e rielaborazione personale.
Tirocinio	5	III.1 Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): analisi e condivisione della consegna individuale (III.2). III.2. Attività nella scuola di servizio: in relazione ad una situazione-problema individuata (II.2), ipotizzare strategie d'intervento didattico coerenti e valutabili. III.3. Laboratorio di tirocinio (piccolo gruppo): rendicontazione del lavoro individuale e analisi dell'esperienza. III.4. Rielaborazione personale e formalizzazione: conclusione del project work
Prova finale	5	Discussione del project work.

Per quanto concerne i formatori del tirocinio, potendo contare, per vincoli di carattere organizzativo e gestionale, su un coinvolgimento limitato in compiti di mentorato del personale delle scuole, si responsabilizzano formatori incaricati dall'Università (secondo un rapporto 1:10 formatore-corsisti), selezionati fra docenti in servizio sulla base del curriculum formativo e professionale nel campo dell'insegnamento ad allievi con DSA, autocandidatisi a svolgere funzioni tutoriali nell'ambito del Master. L'azione dei tutor di tirocinio viene supportata per mezzo di un breve percorso formativo iniziale, di incontri di coordinamento in itinere e mediante la predisposizione di una guida strutturata di lavoro, con la precisazione delle consegne da proporre ai corsisti. L'azione tutoriale consiste nel preparare l'attività di tirocinio nella scuola e nel favorire l'attivazione integrata dei saperi 'pratici' e formali acquisiti, in funzione dell'analisi e discussione dei casi osservati (secondo un approccio riconducibile all'«analisi di pratica» di matrice francofona – Altet, 2006; 2000), grazie al confronto interprofessionale nel piccolo gruppo e con interventi di tutoraggio individuale (secondo un orientamento ispirato al costrutto teorico di «comunità di pratica» -Wenger, 1998). Si identifica quale oggetto di osservazione-analisi-problematizzazione e sviluppo nell'ambito delle attività di tirocinio l'azione didattica del docente intesa quale «azione mediale», riferita a «quello che l'insegnante fa in relazione a ciò che l'alunno fa per apprendere gli oggetti culturali» (Damiano, 2013, p. 133). Lo studio si riferisce al dispositivo sperimentato durante la seconda edizione del Master, del 2012-13 (pre-testato e messo a punto nel corso della prima edizione-2011-12: campione di 71 corsisti). Il campione della ricerca è rappresentato da 52 docenti in servizio nelle scuole del Piemonte tirocinanti del Master. La rilevazione dell'impatto del percorso formativo di tirocinio viene condotta per mezzo del project work richiesto ai corsisti quale documentazione del proprio impegno osservativo sul campo, dei personali processi di analisi delle pratiche professionali rilevate, con l'elaborazione individuale di ipotesi innovative di intervento didattico. Il contesto osservativo è rappresentato dagli istituti scolastici del Piemonte convenzionati quali sedi di tirocinio del Master (n.71, con sezioni di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado). L'unità di analisi del materiale testuale ottenuto è rappresentata dall'individuazione di situazioni-problema –SP- di carattere professionale tipiche o ricorrenti poste dall'insegnamento in classi caratterizzate dall'inserimento di alunni con DSA, secondo il punto di vista dei corsisti ovvero di set di azioni didattiche messe in campo abitualmente dagli insegnanti con l'intenzione di creare condizioni propizie all'apprendimento dei loro studenti (secondo quanto registrato dai tirocinanti nel corso delle sessioni di osservazione partecipante e validato attraverso i colloqui di esplicitazione – Vermesh, 2011 – condotti con i docenti di classe), suscettibili di miglioramento secondo motivata e criticamente fondata analisi dei corsisti. Ai fini della operazionalizzazione del costrutto, la rilevazione ha tenuto conto delle SP de-

scritte dai tirocinanti in termini di ‘flussi di azione’ osservati in situazione e riconosciuti/spiegati dagli attori, analizzate con esplicito riferimento ad elementi teorico-concettuali via via consolidati/appresi durante il Master, evocati quali quadri interpretativi potenzialmente congruenti per analizzare le fenomenologie ricostruite (anche in relazione alla individuazione, nella terza sezione del project work del tirocinio, di possibili ipotesi di intervento in chiave migliorativa). L’insieme dei testi prodotti relativamente alla seconda sezione del project work è stato sottoposto, a cura della scrivente, ad analisi del contenuto secondo un processo di codifica a posteriori e successiva aggregazione in categorie con modalità analoghe a quelle sopra descritte (par. 3.1.). Senza voler riferire il dettaglio dei risultati, annotiamo qui come, in relazione agli obiettivi formativi perseguiti, si riscontri un buon impatto in termini di processi di problematizzazione funzionali ad una revisione e sviluppo delle pratiche didattiche orientate a favorire l’integrazione ed il successo formativo di studenti con DSA, con un elevato tasso di riconoscimento di SP ‘in senso stretto’. In 127 casi su 133 – 95% – in riferimento agli ambiti *Definizione e gestione dei percorsi didattici* (52% dei casi), *Gestione della classe* (42% dei casi), *Problemi connessi con l’identificazione e presa in carico dei casi di studenti con DSA* – i corsisti hanno saputo individuare sfide professionali riconducibili a pratiche didattiche puntualmente descritte (in termini di flussi di azione variamente motivati/giustificati dagli attori) e analizzate con l’esplicitazione dei quadri concettuali e teorici personalmente assunti dai tirocinanti come riferimento interpretativo (anche in relazione all’individuazione di ipotesi di carattere migliorativo/innovativo).

4. Conclusioni

Gli studi esposti, in prospettiva esplorativa, sembrano confermare l’impatto potenziale di dispositivi didattico-formativi strutturati secondo la criteriologia individuata, in sostanziale continuità con quanto indicato dalla letteratura assunta a riferimento. Pare provato il contributo professionalizzante dei saperi di carattere formale-accademico alla formazione degli insegnanti in servizio quando vi siano le condizioni per realizzare un dialogo costruttivo con i saperi di carattere pratico-esprienziale, elemento che incoraggia ad esplorare piste didattiche innovative nell’ambito di iniziative di formazione del personale docente della scuola promosse dall’Accademia.

Riferimenti bibliografici

Altet M. (2000), *L’analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante?*, «Recherche et formation», 35, pp. 25-41.

- Altet M. (2006), *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P. (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, pp. 31-44 (ediz. orig. 1996).
- Altet M. (2010). *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une op position à une nécessaire articulation*, «Education Sciences & Society», 1, pp. 117-141.
- Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET.
- Calvani A. (2011), *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson.
- Cardarello R. (2016), *Ricerca didattica: fare il punto*, «Form@re», 3, (15), pp.1-10, <http://fupress.com/formare> (dic. 2016).
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola.
- Damiano E. (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli.
- Damiano E. (2014a), *Nella Terra di Mezzo. Un'agenda per le professioni del Tirocinio*, in Laneve C., Pascolini F. (a cura di), *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, Brescia, La Scuola, pp. 293-320.
- Damiano E. (2014b), *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*, in Maccario D. (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, Milano, FrancoAngeli, pp. 43-71.
- Furlong J., Oancea A. (2008), *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. Continuing the Debate*, London and New York, Routledge.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London-New York, Routledge.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*, Paris, Éd. d'Organisation.
- Maccario D. (2012), *A scuola di competenza. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, SEI.
- Meziroff J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina (ediz. orig. 1991).
- Miles M., Huberman, M., Saldaña J. (2014), *Qualitative Data Analysis. A methods Sourcebook*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage.
- Pastré P. (2007), *Activité et apprentissage en didactique professionnelle*, in Durand M., Fabre M. (a cura di.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activité*, Paris, L'Harmattan, pp. 103-121.

- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, pp. 17-29 (ediz. orig. 1996).
- Perrenoud P. (1999a), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- Perrenoud P. (1999b), *De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants*, in Triquet E., Fabre-Col C. (a cura di), *Recherche (s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, pp. 89-105.
- Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (2008), *Conflits de saviors en formation des enseignants: Entre saviors issus de la recherche et saviors issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.
- Ranieri M. (2005), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Tardif M., Lessard C. (2004), *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, PUL.
- Tardif M., Gauthier G. (2006), *L'insegnante come attore "razionale". Quale razionalità, quale sapere, quale valutazione?*, in Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P. (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, pp. 201-228 (ediz. orig. 1996).
- Trincherò R. (2007), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Van der Maren J.-M. (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)medical, travail social*, Bruxelles, De Boeck.
- Vermesh P. (2011), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press.

19. Educare al lavoro ben fatto: il tutor di tirocinio come testimone privilegiato

di Paola Zonca

1. Il tirocinio: occasione per preparare al lavoro

Ormai da più di vent'anni nelle università italiane il tirocinio è pensato come attività facente parte integrante del curriculum stabilito per la preparazione dei futuri laureati; tale percorso si è delineato come componente formativa imprescindibile (Pati, 2012) che connette la dimensione teoretico-disciplinare e quella pratico-riflessiva. Lo sfumarsi della distinzione fra teoria e pratica, tra luoghi di trasmissione delle conoscenze (accademia) e luoghi di apprendimento delle competenze professionali (scuole, organizzazioni e servizi), spinge alla definizione di una “terra di mezzo” (espressione usata anche in Laneve, Pascolini, 2014) che sappia integrare i due poli in un percorso armonico.

Proprio in tale prospettiva si inserisce il tirocinio: è infatti per il suo tramite che “un certo “libro dell’esperienza” può essere scelto dallo studente fra i tanti messi a disposizione, può essere letto in maniera guidata, può essere ripensato alla luce di preferiti criteri, può essere esaminato nelle sue modalità narrative e nel linguaggio adoperato” (Pati, 2012, pp. 8-9). Ma non è sufficiente attraversare la vita dell’organizzazione, si deve vivere in essa un’occasione profondamente formativa. A garantire queste complesse funzioni e a sostenere un positivo sviluppo del progetto formativo degli studenti si colloca la figura del tutor, che aiuta a ricomporre l’eventuale frammentazione delle esperienze in un quadro unitario. Il tutor dunque costituisce essenzialmente un elemento di mediazione e di negoziazione fra l’esperienza didattico-formativa di laboratori e aule di simulazione (che consentono di ripetere molteplici volte il gesto, finché non si raggiunge un risultato soddisfacente) e l’esperienza reale, che è unica e irripetibile (Alloni, 2013).

È ormai a tutti evidente che l’acquisizione di competenze *core* richiede un intervento a più livelli, soprattutto in ambito sanitario: università, contesti di cura e professionisti sono chiamati ad agire sinergicamente affinché l’esercizio del processo di cura abbia luogo in modo efficace. In particolare, all’interno dello spazio di apprendimento costituito dal tirocinio, assume un

ruolo pregnante il tutor clinico che ha la responsabilità di gestire importanti funzioni nel processo formativo del futuro professionista, unendo le dimensioni della conoscenza, dell'esperienza e del modello culturale della professione.

Come si evince dall'insieme delle attività citate, il tutor deve disporre di competenze composite (intellettive, relazionali, tecniche, didattiche) anche perché gli elementi essenziali del processo formativo trascendono la semplice applicazione del sapere precedentemente appreso (in cui ci si limita a replicare conoscenze, gesti e atteggiamenti) per spingersi ad una rielaborazione attiva, una trasformazione generativa, di quanto si sa. Giova ricordare infatti che lo studente non è semplice spettatore della testimonianza che avviene davanti ai suoi occhi, gli è piuttosto richiesto di essere attore, e autore, di un percorso che, prendendo le mosse da una semplice 'compresenza', sarà inizialmente imitativo e poi, seguendo la strada dell'interpretazione personale che lo renderà via via sempre più partecipativo, sfocerà, al termine del tirocinio, in una posizione consapevolmente riflessiva. Almeno questo è l'auspicio!

Scopo del contributo sarà pertanto quello di assegnare la debita importanza al ruolo di chi accompagna gli studenti nel passaggio alla pratica, o meglio riconoscere un significato più profondo a chi, accanto a coloro che trasmettono teorie e concetti, aiuta a leggere la realtà, propone un apprendimento dall'esperienza, sollecita un intreccio tra nozioni e situazioni reali e invita a problematizzare le situazioni, restituendo loro la dovuta complessità. Tra i compiti essenziali del tutor ricordiamo, infatti, la necessità di provocare una riflessione sulle esperienze in modo tale da renderle significative, rielaborarle e definire un modo di agire proprio in circostanze analoghe.

Tuttavia, pur riconoscendo la rilevanza di tali funzioni tutoriali nella formazione dei futuri professionisti, si vuole proporre una lettura forse inconsueta del ruolo del tutor. Si intende qui considerare tale dispositivo non solo per le sue valenze in termini di acquisizioni professionalizzanti, né per la sua portata come opportunità di connessione tra teoria e prassi, si vuole semmai vedere ciò che si matura anche attraverso tali passaggi ed è in filigrana a tutta l'esperienza: si analizza il percorso di tirocinio come occasione per vedere in azione un professionista che compie un lavoro ben fatto¹.

2. Non è sufficiente professionalizzare: occorre educare al lavoro

Introdurre all'esercizio di una professione è senz'altro compito complesso che richiama anche la questione del senso che il lavoro assume per la persona

¹ Siamo debitori per questo concetto anche al contributo di Chiosso, *Impegno scolastico e lavoro ben fatto* (in Mariani, 2014, pp. 107-115) in cui vengono ben delineati gli intrecci fra i due concetti e si insiste sull'importanza di anteporre alla quantità delle 'cose apprese' l'esperienza del significato personale.

che lo svolge e per chi lo impara: se ci si limita a vedere nel lavoro una funzione strumentale, che consente di reperire i mezzi materiali con cui vivere, è sufficiente fornire alcune competenze di base che, se ben esercitate, garantiranno una professionalità in grado di svolgere 'il mestiere' in modo dignitoso. Se si tratta invece di interpretare il lavoro come "relazione emergente fra il soggetto e il suo mondo sociale, che richiede un nuovo spirito creativo e una nuova formazione capace di incidere non solo sugli aspetti cognitivi, ma anche espressivi, simbolici e relazionali del lavoro" (Comitato, 2009, pp. 91-92) è necessario un approccio diverso che tenga conto del fatto che la strutturazione dell'identità lavorativa si intreccia con la costruzione integrale della persona. Infatti "il lavoro non riguarda un aspetto marginale della personalità dell'uomo. Egli, proprio attraverso la sua professione, esprimendosi, prende coscienza di se stesso, delle sue doti, del suo posto nel mondo, della sua possibilità di contribuire, in modo nascosto o grandioso, umile o manifesto, alla crescita e al cambiamento dell'intera società. Ma, innanzitutto, nel lavoro la persona si realizza, entrando in rapporto con le persone e le cose" (Camisasca, p. 130).

Se già Rousseau non scindeva la formazione del lavoratore da quella dell'uomo, anche le riflessioni pedagogiche odierne sottolineano come preparare un abile e valido professionista significhi, prima di tutto, formare una persona valorizzandone "le risorse, la vitalità, la ricchezza intellettuale, le intuizioni, le competenze, le capacità inventive e risolutive di cui è portatore, [...] [tenendo conto] dei suoi desideri e delle sue potenzialità" (Rossi, p. 63).

La tradizione pedagogica ha sempre riconosciuto il valore formativo del lavoro² e ha altresì sottolineato l'inevitabile corollario di impegno che tale ambito richiede. In proposito Richard Sennett (2008) sottolinea come per diventare professionisti davvero competenti siano necessari alcuni anni impiegati a tempo pieno ad esercitarsi e ciò che può stupire è il fatto che tale maestria non coincida con l'assunzione di automatismi, quanto piuttosto spinga a coinvolgersi ed interrogarsi ancora di più, fino al livello della padronanza piena in cui "emergono i problemi etici dei mestieri tecnici" (Sennett, p. 28).

Tali affermazioni ci sostengono nell'intenzione di oltrepassare la prospettiva (e spesso la tentazione!) della professionalizzazione³ dei tirocini universi-

² Accanto alle illustri riflessioni dei pedagogisti si ricordano significativi brani letterari; esemplare a tal proposito è un brano, a tinte forti, di Victor Hugo: "Il lavoro è la legge; chi lo respinge come fastidio lo avrà come supplizio. Non vuoi essere operaio, sarai schiavo. Il lavoro ti lascia da una parte solo per riprenderti dall'altra; non vuoi essere il suo amico, sarai il suo negro. Ah! Non hai voluto l'onesta stanchezza degli uomini, avrai il sudore dei dannati" (Hugo, p. 857).

³ A meno che non si intenda col termine professione quel che indica Dewey "Professione non significa altro che direzione della attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, ed utili anche ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza" (1992, p. 366)

tari, senza negare l'utilità anche di questa componente ma allargandone, semmai, l'orizzonte. Crediamo infatti che "educare al lavoro", anziché "professionalizzare", sia un'espressione – e un atteggiamento – che si traduce nella possibilità di superare il rischio della rapida obsolescenza delle conoscenze e l'inconveniente del rinnovarsi costante delle tecniche e dei macchinari, soprattutto in un contesto come quello delle professioni sanitarie⁴. È a tutti evidente che, mantenendo la base di apprendimento dall'esperienza e la riflessione costante sulla stessa, se si educa al lavoro si educa l'uomo nella sua integralità. Superando la logica performativa e perseguendo la valorizzazione di ogni sé, questa interpretazione della tutorship evita di rifugiarsi nel tecnicismo esclusivo e pervasivo, facendo piuttosto recuperare il valore dell'educazione quale crescita integrale della persona, che avviene nel costante esercizio interpretativo e critico del mondo circostante.

Poiché si può dire che lavorare è proiettare una parte di sé oltre la dimensione spazio-temporale, si può aderire all'invito di Florenskij ad occuparsi con grande impegno della propria opera: "cercate di compierla nel migliore dei modi, e tutto ciò che fate, fatelo non per gli altri, ma per voi stessi, per la vostra anima, cercando di trarre da tutto vantaggio, insegnamento, alimento per l'anima, perché neanche un solo istante della vostra vita vi scorra accanto senza senso o contenuto" (Florenskij, p. 417). Anche perché, come ricorda Primo Levi, la persona che lavora con perizia lo fa prima di tutto per se stessa, e non tanto per rispetto a chi lo ha richiesto quanto piuttosto per il gusto di operare a regola d'arte: "Ad Auschwitz ho osservato spesso un curioso fenomeno. La necessità del lavoro ben fatto è così forte da indurre le persone a svolgere anche i compiti più servili in modo impeccabile. Il muratore italiano che mi ha salvato la vita portandomi cibo di nascosto per sei mesi odiava i tedeschi, il loro cibo, la loro lingua, la loro guerra; ma quando gli facevano costruire un muro, lui lo faceva dritto e solido, non per obbedienza, ma per dignità professionale" (Roth, 2004, p. 8).

Se, come sostiene Dewey, il problema centrale di una formazione basata sull'esperienza è scegliere il tipo di esperienze presenti che possano vivere creativamente e fruttuosamente nelle esperienze successive, proprio per preparare la persona ad esperienze più profonde ed estese, allora la proposta formativa del tirocinio dovrà prevedere di far vivere allo studente situazioni specifiche, scelte per la loro rappresentatività ma anche come testimonianza di una "postura" professionale significativa.

⁴ Fra queste, alcune professioni in modo più rilevante di altre patiscono una "sottomissione" alle tecnologie e devono fare i conti con il limite imposto dal continuo rinnovo delle apparecchiature e, di conseguenza, con il fatto che le tecniche o le procedure apprese si modificano col cambiare degli strumenti; a puro titolo esemplificativo si pensi ai Tecnici di Laboratorio Biomedico, Tecnici Sanitari di Radiologia Medica, Tecnici di Neurofisiopatologia.

3. Testimoniare il lavoro ben fatto

I numerosi studi (Alloni, 2013; Sasso, Lotti, Gamberoni, 2003; Zannini, 2005) sulle competenze necessarie ai tutor, in particolare delle professioni sanitarie, sottolineano come siano indispensabili, accanto alle abilità cliniche riflessive, che garantiscono la qualità dell'assistenza, alcune capacità 'umane' che aiutano a prestare il miglior servizio possibile. È in tale quadro che si prospetta una lettura del ruolo del tutor che possa coniugare il versante teorico e quello operativo, evitando di realizzare percorsi che accentuino lo studio astratto dei testi, delle procedure e delle teorie senza saperli calare nelle situazioni contingenti o, d'altro canto, lasciare che prenda il sopravvento una pratica che non ha salde radici nel sapere. Ecco allora che essere protagonisti di un lavoro ben fatto fonde in modo armonico, nella testimonianza del tutor, la componente conoscitiva con la maestria, poiché per fare un buon lavoro non è sufficiente saper agire, ma è necessario avere anche una solida base teorica.

Si ritrova, in tale esperienza, la riflessione svolta da Donald Schön sull'insufficienza della razionalità tecnica per la costruzione e lo sviluppo di repertori professionali adeguati, ma allo stesso tempo sull'impossibilità che la razionalità pratica, riflessiva, possa fare del tutto a meno di saperi codificati e standardizzati. Nei testi *Il professionista riflessivo* (1993) e *Formare il professionista riflessivo* (2006) viene chiarita con ampiezza di argomentazioni la questione della conoscenza professionale, che è base per lo sviluppo dell'abilità artistica e della pratica riflessiva. Il professionista riflessivo ha un atteggiamento che gli consente di mantenere un rapporto "personale" con la propria attività evitando le trappole che portano alla deresponsabilizzazione e all'alienazione; pur agendo in organizzazioni e secondo regole, a qualunque livello si trovi sarà in condizione di interagire con la professione e di garantire, attraverso azioni competenti, standard professionali e personali elevati. Nella pratica di attività di tutoring con studenti o di inserimento di neo-assunti è importante che oltre all'insegnamento teorico, pratico, attraverso l'esempio o l'attività assistita vengano stimolate e favorite la curiosità e la capacità di osservare, leggere tra le righe, imitare, ove possibile "rubando" tutti quegli elementi che miscelati costituiscono il "quid" che differenzia un professionista dagli altri, che gli consente di vedere soluzioni dove altri vedono il caos.

Questo non è però sempre oggetto di trasmissione intenzionale. Parafrasando Bertolini – che nel suo testo *Ad armi pari* (2005) nega la possibilità di insegnare la felicità e invita piuttosto a farne esperienza – si potrebbe sostenere che è necessario essenzialmente riconoscere il valore del lavoro ben fatto, ricordando che è impossibile trasmetterlo attraverso un insegnamento diretto. Si deve allora comprendere il ruolo dell'educazione informale che passa attraverso una testimonianza: "io faccio così e sono riuscito a fare un buon lavoro, perché ho agito in questo modo". Il lavoro ben fatto può quindi essere concepito anche come un sottofondo e non un momento educativo specifico. Senza

dimenticare che, per chi crede, l'uomo, lavorando, imita Dio suo Creatore; attraverso il lavoro si prolunga infatti l'opera del Creatore e si contribuisce alla realizzazione del piano provvidenziale di Dio nella storia (come richiamato nella *Laborem exercens*, 1981). In questa direzione si colloca il valore del lavoro ben fatto rispetto al lavoro portato a termine per pura produttività proprio perché "L'aspirazione a un lavoro ben fatto non si lascia soddisfare semplicemente facendo il lavoro in modo passabile" (Sennett, 2008, p. 51), per rispettare i tempi di consegna, i parametri imposti dall'istituzione, le richieste del reparto o altro che non sia intrinseco all'opera.

Volendo interpretare il tirocinio come modo per insegnare ad essere professionisti (non a fare i professionisti che è ben altra questione!) si può dire che mostrando un lavoro ben fatto, non solo in termini di esito, ma anche di processo per raggiungerlo, il tutor esercita in modo completo la propria funzione. In effetti il tirocinio è luogo in cui si vede all'opera un tutor e in cui questi presenta allo studente la capacità di prendere decisioni, di assumersene la responsabilità, di evidenziare il processo che le determina e le accompagna, senza trascurare dubbi, incertezze, ed eventuali errori, incontrati e superati. È infatti proprio su questi terreni (paludosi, come li definisce Donald Schön) che il professionista si misura con questioni essenziali, etiche e di rilevanza per la comunità.

Nell'esercizio della propria professionalità il tutor deve riconoscersi esplicitamente educatore dell'altro, sentirsi responsabile e prendere coscienza di essere osservato e preso a modello, anche se spesso non si pone espressamente come tale. Richiamando ciò che Mortari afferma in relazione alla promozione della disposizione ad aver cura di sé, si può affermare che non si devono possedere tecniche didattiche per educare al lavoro ben fatto poiché "non c'è un sapere da trasmettere, né è possibile indicare all'altro la direzione del suo cammino, piuttosto è un testimoniare la passione, autentica e sincera" (Mortari, p. 147). Allora forse non si tratta "solo" di educare al lavoro ben fatto, quanto piuttosto essere testimoni di un diverso modo di lavorare, suscitando nell'altro (lo studente, ma anche il collega appena assunto che si sta affiancando) l'ammirazione e il desiderio di fare altrettanto.

Troviamo un eloquente esempio dell'invito ad assumere tale posizione nell'esortazione che Pavel Florenskij rivolge ai propri figli "Abituatevi, educate voi stessi a fare tutto ciò che fate perfettamente, con cura e precisione; che il vostro agire non abbia niente di impreciso, non fate niente senza provarvi gusto, in modo grossolano. Ricordatevi che nell'approssimazione si può perdere tutta la vita, mentre al contrario nel compiere con precisione e al ritmo giusto anche le cose e le questioni di secondaria importanza, si possono scoprire molti aspetti che in seguito potranno essere per voi fonte profondissima di un nuovo atto creativo" (Florenskij, 2000, p. 417).

Ma una passione nasce essenzialmente per imitazione e contagio, perché si è incontrato qualcuno che la possiede; il maestro/testimone dunque deve esse-

re consistente⁵, non deve nascondersi né sottrarsi, ma accettare questa responsabilità educativa e lasciarsi prendere come modello. La capacità e l'attenzione a compiere il lavoro ben fatto non si trasmettono direttamente, ma ognuno – incontrando l'occasione di poterle sperimentare – può accedervi.

3.1. *Il bene come scopo del lavoro*

Il tutor trasmette il proprio essere e il proprio fare non solo attraverso un percorso intenzionale, ma anche implicitamente coniugando esempio ed esercizio. Come sostiene Bertagna (2010) -riguardo alla razionalità tecnica⁶- il tecnico fa ciò che sa, sa ciò che fa, lo fa in modo coerente allo scopo, e, nel suo fare intelligente, si confronta in ogni momento con il bene in quattro sensi:

- a) sul piano *personale* mette in gioco il bene come persona, poiché lavorare, impegnarsi, realizzare un'opera è occasione per realizzarsi, perfezionarsi e sentirsi “migliore”, degno di stima; quindi trovando nella concreta situazione lavorativa spazi di realizzazione di sé. Anche le riflessioni filosofiche di Simone Weil evidenziano una concezione del lavoro come tramite privilegiato di contatto con la realtà, quale modo per conoscere il mondo e scoperta del proprio valore attraverso l'azione “Il segreto della condizione umana è nell'assenza di equilibrio fra l'uomo e le forze della natura che lo circondano e che, nella inazione, lo sorpassano infinitamente; c'è equilibrio solo nell'Azione mediante la quale l'uomo, nel lavoro, ricrea la propria vita. La grandezza dell'uomo è sempre di ricreare la propria vita. Ricreare ciò che gli è dato. Forgiare proprio quel che subisce. Col lavoro, egli produce la sua esistenza naturale” (Weil, 2002, p. 317);
- b) dal punto di vista *collettivo* si interroga sul bene perché la propria azione richiede sempre una forma di riconoscimento sociale: che il bene insito nell'azione venga ravvisato da chi fruisce del risultato del lavoro. Come ricorda Primo Levi una volta che l'opera è finita “la riguardi e pensi che forse vivrà più a lungo di te, e forse servirà a qualcuno che tu non conosci e che non ti conosce. Magari potrai tornare a guardarla da vecchio, e ti sembra bella, e non importa poi tanto se sembra bella solo

⁵ Come sostiene Zamengo (2012) all'adulto, e ancor più all'adulto educatore, è chiesto di essere presente, consapevole e responsabile, seppur nella sua fragilità, e quindi appunto di porsi nella propria consistenza (pp. 142-144).

⁶ Dopo aver ampiamente argomentato che il fare, il costruire, il produrre, che pure hanno a che fare con la concretezza, le mani, l'esercizio, non si possono svolgere senza sapere (inteso crediamo nella duplice accezione di sapere come e sapere perché) Bertagna afferma che: “La razionalità tecnica è anche, sempre, molto di più di una questione di funzionalità e di efficienza del rapporto scopi-materia-mezzi-risultati: pretende anche una relazione con il *bene*” (Bertagna, 2010, p. 217).

a te, e puoi dire a te stesso ‘forse un altro non ci sarebbe riuscito’” (Levi, p. 52);

- c) in senso *etico* si confronta con il bene perché verifica che i mezzi impiegati nella produzione e i risultati della stessa siano moralmente degni e ricevano un consenso etico comunitario. Si tratta di passare da una valutazione teorica delle questioni in cui ci si imbatte alla formulazione di giudizi e alla presa di decisioni concrete;
- d) in termini *teleologici* sperimenta che la ricerca del bene è un traguardo mai raggiunto, si impegna per fare e rifare sempre meglio, si affanna nella tensione a perfezionare e perfezionarsi. In tal senso educare se stessi e educare gli altri sono due movimenti inscindibili e complementari poiché un educatore non ha altra strada per riuscire nel proprio compito se non quella di cercare di migliorare se stesso. E allora educare al lavoro ben fatto non significa essere certi di non poter fare di più, ed è, questa, una postura che è utile far assumere anche allo studente, ricordando che il tutor – come il maestro – non si limita ad impartire spiegazioni soddisfacenti, ma turba, trasmette inquietudine, invita a obiezioni (Sennett, 2008). Senza per questo far cadere nel dubbio costante né far scivolare nel perfezionismo sterile, che spesso peraltro fa rifugiare nelle procedure e manca, non di rado, di flessibilità.

Le considerazioni poc’anzi condotte dimostrano la complessità del percorso che consente di impadronirsi di un mestiere e ciò spinge a interrogarsi sul ruolo del tutor. Infatti porsi come modello o esempio non implica che si proceda solo per imitazione: lo studente può interpretare in modo originale il modo di agire del maestro. Non è manipolazione di copie di un modello considerato ottimo, come ricorda Mead (1966): l’educazione si concretizza attraverso interazioni quotidiane che sviluppano un sé capace di agire perché ha interiorizzato le regole traducendole in ruoli, significati e valori di riferimento.

Educare al lavoro ben fatto significa pertanto focalizzare l’attenzione su molteplici dimensioni: il senso delle azioni concrete e il legame che hanno con la teoria, il ruolo dell’errore e il valore della responsabilità, la necessità di coltivare la passione e educarsi a superare se stessi, non inseguire il tutto e subito e educare all’attesa; si tratta anche di superare l’idea che si tratti solo di porre attenzione al risultato, perché è importante anche il percorso.

3.2. *L’errore non è obiezione al lavoro ben fatto*

Il lavoro ben fatto non è la perfezione, non è il gesto tecnico assolutamente riuscito e, soprattutto, non si colloca al di fuori del tempo e dello spazio, non può prescindere dalle relazioni e dalle circostanze: è la miglior realizzazione possibile in quel momento. Ma tale riconoscimento nel percorso di tirocinio

può essere garantito solo dalla memoria storica del rapporto fra tutor e studente, che dà la misura del cambiamento avvenuto e consente di verificare i progressi fatti in termini di gesti, capacità, atteggiamenti, riflessione.

In questo atteggiamento che il tutor assume col tirocinante rientra anche la concezione dell'errore, in primis quella che il tutor ha dei propri errori. Come reagisce quando li commette? Li elimina, li ignora, li interpreta come ostacoli? Oppure li accoglie, li analizza e li porta anche ad esempio?

Certamente l'errore è un evento che si vorrebbe evitare e chi osserva potrebbe trovare in esso obiezione e non riconoscere l'autorità del modello. Nondimeno alcuni autori (soprattutto epistemologi e scienziati) – come già Dewey (1961) in *Come pensiamo*⁷ – vedono nell'errore l'energia della ricerca e dell'analisi; per altri l'errore è il tramite per cogliere la soluzione di problemi insolubili; per molti è momento inevitabile o addirittura necessario. Noi crediamo che esso si presenti senz'altro come occasione per osservare meglio e analizzare di più: il problema, infatti, non è non commettere errori, ma scoprirli e rifletterci, per consentir loro di diventare scogli visibili che si possono evitare, anziché restare sotto il livello di coscienza e conservare immutata la loro pericolosità, data proprio dall'invisibilità in cui li confiniamo (Baldini, 1984). Allora, partendo dal presupposto che non è possibile evitarli, ci si deve chiedere se, e cosa, si può imparare da essi. Il comportamento corretto non è prenderne semplicemente atto, poiché tale atteggiamento ha conseguenze limitate e si riduce alla situazione contingente, al caso specifico o a situazioni simili, invece se l'errore viene analizzato, ci si chiede come sia stato determinato e si rintracciano e riconoscono i difetti del metodo con cui si è operato, allora le conseguenze saranno più ampie e andranno ad incidere anche sul modo in cui si apprende (Argyris e Schön, 1998). Il tutor sarà quindi testimone di un modo di accogliere e processare gli errori che potrà condurre se stesso e chi lo osserva, ribadiamo, ad un lavoro ben fatto.

Infatti, anche il modo in cui il tutor gestisce gli errori del tirocinante è significativo; è opportuno trovare il giusto mezzo fra la punizione degli errori o la chiusura di fronte ad essi e il tranello di non farli notare per evitare la possibile frustrazione⁸. Ricordiamo che il *feedback* del tutor è particolarmente importante per due motivi: indica allo studente quanto stia lavorando bene e come potrebbe fare per migliorare ulteriormente e gli dimostra che il suo lavoro è apprezzato e stimato. Se non si ricevono appropriate direttive sulle moda-

⁷ “Non c'è niente che riveli meglio la presenza di un pensiero educato quanto l'uso che esso sa fare dei propri errori e insuccessi. Ciò che infastidisce e scoraggia una persona non abituata a pensare e la porta ad attaccarsi ciecamente a metodi non originali, belli e fatti, costituisce invece uno stimolo ed una guida per l'indagatore educato” (Dewey, 1961, pp. 188-189).

⁸ Negli incontri di formazione tutor e guide di tirocinio, sempre più di frequente, riportano le difficoltà di segnalare ai tirocinanti errori, inesattezze, pecche, equivoci o semplici sviste e più ancora di comunicare una valutazione negativa, per le conseguenze relazionali che questo comporta.

lità di svolgimento di un determinato intervento, piuttosto che rispetto al valore di quello che si sta facendo, si creerà confusione di intenti e aspettative, cosa ancora peggiore del silenzio assoluto. In secondo luogo, oltre al fattore di restituzione/guida/valutazione nel rapporto tra tutor e studente la correzione è anche dimostrazione di attenzione a ciò che lo studente ha compiuto.

Numerosi contributi sottolineano come l'errore non sia un fallimento nel percorso di apprendimento, ma piuttosto un impulso decisivo per l'evoluzione dell'intelletto (Donà, 2012), una strada per apprendere la verità (Binanti, 2005), componente inevitabile di qualunque realtà umana (Sicora, 2010), insomma, parte integrante del processo di apprendimento (Baldini, 1986). E comunque lo studente che di fronte ad un rimprovero⁹ conserva salda la propria motivazione per il mantenimento dell'obiettivo dimostra un atteggiamento di costanza che è d'auspicio per la futura professione, e per esercitarla bene.

4. Tutor come testimone privilegiato, ma non unico

Se è bene ricordare che l'etimologia del termine tutor ha radici nella lingua latina col significato di tutore, protettore, difensore, quindi colui che fa sentire sicuro, protetto e difeso, non si deve dimenticare che accanto a questa componente è necessario coltivare anche la spinta verso l'autonomia del soggetto in formazione (come peraltro dovrebbe avvenire in ogni processo propriamente educativo). Come sottolinea Gabriella D'Agostino dal punto di vista pedagogico l'attenzione non è posta tanto sulla tutela quanto sulla "conquista progressiva dell'autonomia personale e sulla sostanziale capacità di scelta del soggetto, elementi che pongono quest'ultimo in una condizione fortemente propositiva e attiva piuttosto che legata al bisogno e alle necessità di aiuto" (D'Agostino, 2007, pp. 26-27). Si può allora immaginare che, accanto all'esercizio della protezione dello studente, il tutor eserciti anche una relazione di apertura reciproca in cui, dopo essersi posto come modello esemplare, offra al tirocinante criteri selettivi per vagliare altri maestri e accogliere insegnamenti da più fonti.

È così che l'asimmetria della relazione tra tutor e studente passa da 'semplice' condizione di superiorità a strumento di servizio capace di far crescere l'altro e, in un rapporto così ridisegnato, si restituisce allo studente una consistente quota di responsabilità (auto)educativa. Vale per il tutor ciò che ricorda Damiano (2007) relativamente alla figura dell'insegnante: "l'alunno deve plasmarsi sulla figura dell'insegnante per diventare se stesso, e l'insegnante deve ottenere la fiducia dell'alunno per diventare inutile" (p. 208). Si assume pertanto la presenza di un immenso potenziale formativo nelle circostanze e nelle

⁹ Sul tema della frustrazione di fronte agli ostacoli e sul valore educativo, date certe condizioni, delle difficoltà, fino ad argomentare che non si tratta di una situazione da evitare ma si può parlare addirittura di frustrazione ottimale si veda Zamengo, 2012.

conversazioni quotidiane (Mariani, 1997) che si affianca all'opera intenzionalmente educativa.

Tale atteggiamento riconosce implicitamente il valore situato degli apprendimenti che scaturiscono dalle relazioni che si instaurano col contesto e non sono soltanto nella mente degli individui. Wenger (Lave e Wenger, 1991) argomenta che l'apprendimento in ambito professionale si riceve dalla comunità lavorativa; il processo di acquisizione di contenuti e procedure, l'adozione di posture riflessive e la rielaborazione di vissuti non è un percorso individuale, è essenziale la relazione, ma ancor più aprirsi a una comunità in cui ciò assume significato. Il tutor non è l'unico incontro formativo per il tirocinante: è bene pertanto che lo studente si apra anche ad altri maestri e che il tutor lasci loro spazio e incoraggi lo studente a osservarli. È richiesto allora al tutor di svincolare le energie delle persone operanti nel sistema (studenti ma anche colleghi) per incanalarle verso obiettivi vantaggiosi per tutti. Non si deve infatti dimenticare che anche il collega meno predisposto all'insegnamento nel momento in cui tenta di spiegare allo studente una procedura la chiarisce utilmente anche a se stesso.

Questa dote del tutor, di non esercitare il controllo e di non legare lo studente a sé, pone le sue basi nella fiducia che l'educatore deve riporre nelle persone che educa, trampolino di lancio per offrire opportunità stimolanti e restituire allo studente il protagonismo che gli spetta (anche nella scelta dei maestri¹⁰). D'altra parte si può scorgere in questo atteggiamento una certa lungimiranza che consente di immaginare che il tutor non sarà sempre a disposizione per gli studenti e deve consentire loro di avere validi criteri per trovare altri testimoni; e, non senza una certa riluttanza, ricordiamo che un tutor che sappia indicare altri maestri non è caduto nel tranello dalla vanità che fa godere della potenza del proprio ruolo senza riempirlo di contenuto e anzi ha dimostrato con l'esempio di seguire lui stesso altri testimoni.

Concludendo vale la pena di sottolineare che lavorare bene cambia l'organizzazione e una buona organizzazione crea condizioni per il lavoro ben fatto e incoraggia a farlo. Rendere i tutor consapevoli del senso della loro azione li conduce anche a riflettere sulla propria professionalità in modo sistematico, per comprenderla meglio e, se si desidera, modificarla. Quaglino (2011) richiama l'importanza non solo di ciò che è bene sapere, ma piuttosto di quel che è bello pensare e, come una profezia che si auto-avvera, non limitarsi a seguire l'apprendere ma piuttosto inseguirlo; ci piace pensare che il tutor che testimonia il lavoro ben fatto ha, a sua volta svolto un lavoro "ben fatto" con lo studente e a questo punto il testimone – come in un'immaginaria staffetta lavorativa – potrà passare nelle mani di un nuovo professionista che a sua volta lavorerà bene.

¹⁰ Si ricorda per inciso che possono godere del "lusso" della scelta dei maestri, e ancor più del potere di farne a meno, proprio coloro che li hanno avuti.

Riferimenti bibliografici

- Alloni R. (2013), *Il tutor clinico nel corso di laurea in medicina e chirurgia. Spunti per la riflessione e la formazione dei tutor*, Roma, Aracne.
- Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P. (2011), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli.
- Argyris C., Schön D. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini.
- Baldini M. (1986), *Virtù dell'errore*, Brescia, La Scuola.
- Benner P. (2003), *L'eccellenza nella pratica clinica dell'infermiere. L'apprendimento basato sull'esperienza*, Milano, McGraw-Hill.
- Bertagna G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Bertolini P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, Utet.
- Binanti L. (a cura di) (2005), *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*, Roma, Armando.
- Camisasca M. (2012), *Dentro le cose, verso il mistero. La mia vita come un albero*, Milano, BUR.
- Comitato per il progetto culturale della CEI (a cura di) (2009), *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza.
- D'Agostino G. (2007), *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*, Roma, Carocci.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1992), *Democrazia ed educazione*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Florenskij P.A. (2000), *Non dimenticatemi. Le lettere dal gulag del grande matematico, filosofo e sacerdote russo*, Milano, Mondadori.
- Hugo V. (1983), *I miserabili*, Torino, Einaudi.
- Laneve C., Pascolini F. (a cura di) (2014), *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisori del Tirocinio*, Brescia, La Scuola.
- Lave J., Wenger E. (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson.
- Levi P. (1978), *La chiave a stella*, Torino, Einaudi.
- Mariani A.M. (1997), *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Unicopli.
- Mariani A.M. (2014), *Impegnarsi. Adulti e giovani: nessuno escluso*, Bergamo, Junior.
- Marzano M. (2009), *Estensione del dominio della manipolazione. Dall'azienda alla vita privata*, Milano, Mondadori.
- Mead G. H. (1966), *Mente, sé, società*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Pati L. (2012), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, Milano, Educatt.

- Quaglino G.P. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2008), *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini.
- Roth P. (2004), *Chiacchiere di bottega. Uno scrittore, i suoi colleghi e il loro lavoro*, Torino, Einaudi.
- Rotondi M. (2002), *Un senso per l'apprendere. Spazi di crescita per gli individui nelle organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Sasso L., Lotti A., Gamberoni L. (2003), *Il tutor per le professioni sanitarie*, Roma, Carocci.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
- Sicora A. (2010), *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Weil S. (2002), *L'ombra e la grazia*, Milano, Bompiani.
- Zamengo F. (2012a), *Affrontare le difficoltà*, Milano, Unicopli.
- Zamengo F. (2012b), *L'adulto presente*, Torino, SEI.
- Zannini L. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Milano, Guerini.

20. Fare formazione nei dottorati di ricerca: problemi, riflessioni e tracce progettuali

di Lorena Milani

1. Dottorati in evoluzione: dal profilo accademico a quello del professionista della ricerca

Dall'istituzione in Italia dei dottorati di ricerca, vi è stata un'enorme mutamento in termini sia di espansione e, poi, di contrazione dei dottorati sia di trasformazione relativamente alle finalità, agli obiettivi e alle modalità. L'evoluzione in atto traccia non tanto una traiettoria lineare di sviluppo, quanto un percorso complesso e con differenti e paralleli ramificazioni che ne amplificano le possibilità, mettendone contemporaneamente in discussione la praticabilità nei diversi settori scientifici, specialmente in quello umanistico.

Per comprendere il senso di questa progressiva trasformazione, occorre partire dal momento in cui, con notevole ritardo rispetto ad altri Paesi europei¹, il dottorato è stato formalmente introdotto nel mondo accademico italiano, anche se vi era stato qualche antecedente. Il dottorato di ricerca, infatti, è stato istituito formalmente in Italia con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa alla fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. È interessante osservare che il dottorato nasce all'interno di una normativa il cui scopo è quello del "riordino della docenza universitaria" e, pertanto, è caratterizzato da una vocazione prettamente accademica: il percorso, infatti, portava, allora, al possesso di un titolo la cui spendibilità era collocata interamente nella carriera universitaria. La normativa non faceva che riprodurre la visione statica della ricerca accademica, chiusa in un mondo a parte, lontano da quello della produttività e del lavoro. Il dottorato, quindi, era finalizzato alla ricerca e alla cultura in vista della docenza universitaria.

¹ Secondo la ricostruzione di Keith Allan Noble (1994), il primo dottorato istituito risale alla Parigi medievale ed è datato 1150. Successivamente a metà del XVII secolo verrà istituito in Germania. L'espansione a livello europeo e mondiale si avrà nel XIX secolo, soprattutto dalla seconda metà del secolo. In Italia, il primo esperimento di cui si ha traccia è datato 1927: si tratta del Diploma di Perfezionamento istituito presso la Normale di Pisa.

In effetti, l'unica *mission* dell'Università è stata per molto tempo la ricerca per fini culturali e scientifici, le cui ricadute, soprattutto per le discipline umanistiche, sono rimaste patrimonio della 'casta' universitaria. Il modello era certamente ancora quello dell'élite culturale e del valore intrinseco della cultura, aspetto quest'ultimo ancora da coltivare e ottimizzare nella visione della cultura come elemento-chiave per la cittadinanza attiva a dimensione plurale e globale. In questa accezione, resta validato il senso forte della ricerca universitaria come implementazione e difesa della cultura accanto alla libertà di insegnamento (art. 33, *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948), come principio e come diritto del docente e come garanzia per gli studenti.

Questa prospettiva, certamente già superata persino negli anni Ottanta, era destinata a entrare in crisi perché sostanzialmente autoreferenziale e incapace di costruire rapporti circolari e fruttuosi con il mondo del lavoro e quello produttivo, messi sempre più alla prova con l'ampliarsi del mercato globale e della competitività. Mentre l'Università era impegnata a erigere cattedrali culturali, a teorizzare modelli e ad affrontare sottili discussioni, il mondo del lavoro e delle imprese arrancava nel tentativo di rispondere ai rischi di un mercato sempre più volatile e incerto, instabile e altamente concorrenziale. I due mondi apparivano entrambi distanti e il divario si faceva incolmabile tra esigenze di sostenere l'asse culturale, da parte dell'università, e necessità di trovare nuovi *know how* (Ryle, 1963) e competenze, da parte del mondo lavorativo e delle aziende. Quest'ultimi, invece, salvo in alcuni casi, hanno costruito la loro visione incentrandola sulla produttività e rimuovendo ogni questione culturale. I due mondi, pertanto, si sono esclusi a vicenda. Nella realtà italiana, secondo M. Tiraboschi i dottorati di ricerca "[...] si sono caratterizzati, spesso in negativo, come scuole autoreferenziali di formazione e di cooptazione di accademici e futuri professori, più che come vibranti centri di innovazione e trasferimento tecnologico e, più in generale, terre di frontiera nella collaborazione tra università e imprese in funzione dell'avanzamento delle conoscenze del sistema economico, sociale e produttivo del Paese" (2014, p. 75).

Un primo fronte di collaborazione tra università e mondo del lavoro e delle imprese si è aperto prima nell'ambito delle scienze cosiddette 'dure', poi in quelli tecnologici, ingegneristici, economici e dello sviluppo. Con una lenta e progressiva crescita, sono aumentati progetti e cooperazioni che hanno avuto significative ricadute sia nel mondo del lavoro sia in quello universitario. Le finalità di sviluppo e crescita industriale e produttiva, da una parte, e di cultura e conoscenze scientifiche, dall'altra, si sono incontrate generando un circolo virtuoso e innescando proficui partenariati. Si trattava, comunque, spesso di progetti pionieristici e che non sempre coinvolgevano i dottorati.

In ogni caso, il profilo in uscita del ricercatore prevedeva unicamente l'ipotesi della docenza e dell'impiego in università, pertanto restava prioritario nella formazione puntare verso obiettivi coerenti con la carriera universitaria e la ricerca finalizzata all'insegnamento accademico. Non era prevista la possi-

bilità di formare alla ricerca per applicarla in differenti contesti: quello universitario, quello aziendale o d'impresa, quello delle organizzazioni e nei diversi settori - primario, secondario, terziario e terziario avanzato o quaternario - (Prandstraller, 2008).

Una svolta in tal senso è stata impressa dalla legge 3 luglio 1998, n. 210, *Norme di reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*. Già all'art. 4 comma 1, infatti, la normativa decreta: «i corsi per il conseguimento dei dottorati di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso le università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca e di alta qualificazione». Possiamo, in primo luogo, osservare alcune interessanti novità: l'introduzione della parola "competenze" che va a delineare l'ipotesi della costruzione di un *profilo professionale*, di un vero e proprio *professionista della ricerca* e non solo, quindi, di un soggetto dedito alla carriera accademica; un'altra novità sta nei possibili contesti di esercizio delle competenze acquisite, ossia le università, gli enti pubblici e i soggetti privati: si apre qui la possibilità di ampliare l'interazione tra mondo universitario e mondo del lavoro e delle imprese, mentre si vede anche lo sviluppo del cosiddetto settore terziario avanzato o quaternario. Il *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*, D.M. n. 162, 13 luglio 1999, relativo alla L. 210/1998, dettava regole per l'apertura alla «possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di attività lavorative» (art. 2, 3d). Si favorisce quindi, oltre alla collaborazione con aziende, organizzazioni e imprese italiane, anche quella con organizzazioni produttive e/o enti stranieri, con l'opportunità di ampliare conoscenze, competenze, modelli di lavoro e pratiche in realtà differenti. Il confronto con altri contesti culturali, scientifici e produttivi (in senso lato) costituisce una svolta che dischiude la via alla mobilità dei ricercatori.

La centralità delle competenze nella formazione del dottorando viene ribadita all'art. 4 del Regolamento che recita: «I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione». È indubbio, quindi, che la formazione debba cominciare a orientarsi verso la costruzione e la generazione di competenze in uscita per determinare formare dei veri e propri ricercatori di professione con specifiche competenze di ricerca (Milani, 2014b).

Una svolta significativa è stata data dal *Processo di Bologna* (1988) e, in particolare, durante la *Conferenza di Berlino* (2003) in cui è stato introdotto il III Ciclo dell'istruzione, ossia il dottorato, conferendo a questo iter sia l'equiparabilità e la spendibilità del titolo in ogni Paese europeo sia una struttura centrata su un vero percorso formativo finalizzato ad acquisire competenze con un piano formativo in CFU (crediti formativi universitari) di circa 60 CFU annui. Su questa scia, quindi, il D.M. 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e cri-*

teri per l'istituzione di corsi di dottorato da parte degli enti accreditati, all'art 1 comma 3 definisce la finalità principale del III ciclo della formazione: «Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell'esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca». È da notare che sparisce del tutto il riferimento alla carriera accademica che prima costituiva lo sbocco principale del percorso formativo. Se, da una parte, il riconoscimento dell'importanza strategica e culturale della ricerca per le imprese e le aziende costituisce un enorme progresso e l'innegabile risposta alle problematiche della competitività dettate dalla globalizzazione, dall'altra parte il silenzio sulla possibilità di uno sbocco in ambito universitario costituisce certamente in dato inquietante che non deve essere sottovalutato. Non basta, infatti, a nostro avviso il semplice richiamo ai 'soggetti pubblici e privati' per bilanciare una finalità che sembra del tutto centrata sull'esercizio di professioni al di fuori del mondo universitario. Siamo a un'ulteriore svolta? Mentre si chiede di alimentare la ricerca nel mondo del lavoro e delle aziende e delle imprese, viene disconosciuto il lavoro della 'ricerca in sé', di quella immaterialità della cultura (Trimarchi, 2002; Gorz, 2003; Orsomarso, 2012) così difficile da riconoscere nel suo valore intrinseco? Questa trasformazione del dottorato rischia di snaturarlo? E, in ogni caso, come si modifica la formazione dei dottori di ricerca, tenuto conto che non si tratta solo di arrivare all'elaborazione di una tesi, ma che è necessario garantire delle competenze?

2. Formare i dottorandi e ricercare la professionalità

La consapevolezza che occorra formare i dottorandi non è solo determinata dal processo di Bologna e Lisbona, ma certamente costituisce un'esigenza intrinseca all'apprendimento di ogni pratica. Fare ricerca, infatti, è prima di tutto *partecipare a una pratica* o, meglio, a una *comunità di pratica* (Wenger, 2006) *della ricerca* in una disciplina o in un campo di applicazione e, quindi, saper mobilitare, gestire e generare competenze per la ricerca (Milani, 2014b, 2014c), in una prospettiva deontologicamente fondata.

La differenza fondamentale sta nell'immaginare i *ricercatori di professione*, coloro che sono essenzialmente impegnati nella ricerca accademica (Milani, 2014b; Milani, Mosso, 2015) oppure i *professionisti della ricerca*, per la carriera industriale, aziendale... (Bourner, Bowen, Laing, 2001, Milani, 2014b). Il *focus* si pone tra una dimensione che intreccia varie questioni: formazione, conoscenze, abilità e competenze da promuovere, contesti/ambiti di ricerca e comunità di pratica.

Gli obiettivi della formazione divengono, quindi, molto intricati e dinamici, soprattutto se si considera l'alto livello di complessità delle variabili in gioco. Parlare di competenze per la ricerca chiede, da una parte, di distinguere chiaramente tra un dottorato classico orientato alla carriera accademica e quello orientato all'apprendistato in contesti organizzativi o in impresa e, dall'altra, di comprendere come si formano e si generano le competenze (Wit-torski, 1997; Le Boterf, 2006). In questa prospettiva, è necessario chiarire che le competenze si pongono all'intreccio tra formazione, biografia, esperienze e conoscenze e saperi, ma che soprattutto sono promosse e generate dal contesto e dall'imprevisto. È possibile immaginare alcuni saperi e abilità che possono fondare le competenze, ma sempre queste vengono apprese, generate e sollecitate dal contesto che è dato inizialmente dalla partecipazione alla comunità di pratica della ricerca e, secondariamente, dal gruppo di ricerca. Nell'ambito accademico, soprattutto umanistico, il percorso di ricerca assomiglia più a 'una scalata in solitaria' perché la prospettiva dell'originalità della ricerca è considerata dirimente in vista della possibilità di ottenimento del titolo di Dottore di Ricerca. Inoltre, per tradizione, la ricerca in questi settori è sempre più affidata al singolo che a gruppi di ricerca. In questa direzione, però, lo stimolo a divenire competenti nella ricerca e a elaborare delle precise competenze nonché la competitività nazionale e internazionale per l'accesso ai fondi e i processi di *fundraising* richiedono di saper costruire il 'gioco di squadra', lavorando per gruppi di ricerca e generando competenze individuali e collettive (Milani, 2013) in ambiti specifici scientifici. È importante, infatti, capire che "[...] i programmi di finanziamento sono uno degli strumenti per raggiungere obiettivi politici e integrare le regioni europee socialmente, economicamente così come scientificamente. Altri enti finanziari possono anche avere obiettivi politici. La produzione scientifica e la pratica scientifica sono diventati strumenti di politica pubblica, di politica sociale e di politica regionale" (Melin & Janson, 2006, p. 108). Si apre, quindi, anche una responsabilità nella formazione dei dottori di ricerca e degli accademici che è politica ed etica e che impegna il mondo scientifico a favorire lo sviluppo di conoscenze nella prospettiva sia della crescita del Paese e della Comunità Europea, sia delle politiche locali e della persona umana nei suoi aspetti di cittadino in una prospettiva culturale orientata all'etica di uno sviluppo sostenibile e in prospettiva inter, poli e transdisciplinare (Morin, 2000; Nicolescu, 2014; Milani, 2015). Questo implica una maggiore capacità di sviluppare progetti di ricerca in team e a carattere interdisciplinare, recuperandone l'interesse originario dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà che avevano come obiettivo quello di intessere una cooperazione attiva con la società civile per lo sviluppo della giustizia e della cultura.

Ci soffermiamo ancora sul dottorato con finalità accademiche, rimandando ad altri contributi la riflessione su quello in apprendistato e in impresa (Milani, 2014, b), in quanto riteniamo che un'ipervalutazione dell'importanza del

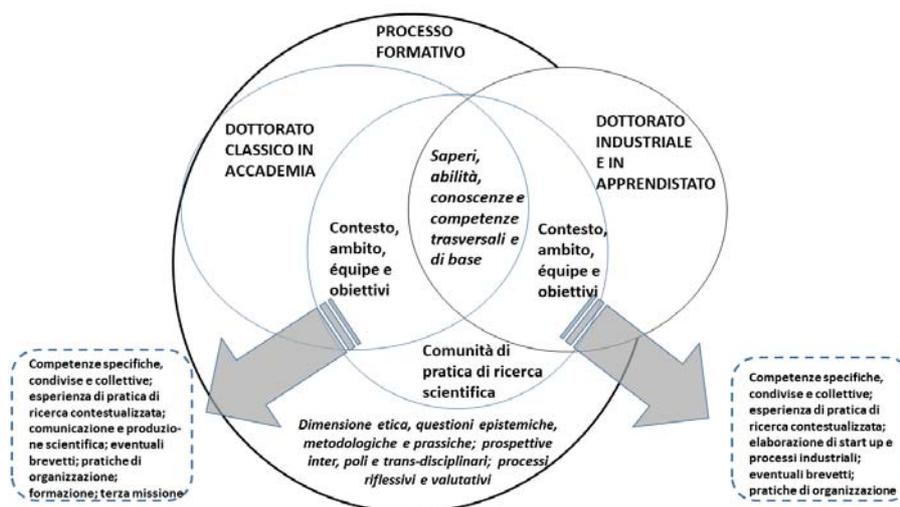
dottorato in ambiti extraaccademici stia ridimensionando il valore di una formazione scientifica mirata a un *ricercatore di professione* che dovrà essere anche formatore e capace di disseminare cultura, lavorando quindi, con la principale finalità di generare conoscenze e di alimentare il processo sapere/apprendimento/cultura. Occorre garantire, perciò, anche capacità formative e didattiche: l'impostazione gentiliana del dottorato non permette di educare alle competenze di didattica universitaria, mentre il PhD, in prospettiva, dovrà essere un docente competente con capacità didattiche e docimologiche (Coggi, 2005). In questa direzione, occorrerebbe considerare le 40 ore di didattica integrativa previste da *Regolamento* come ore formative utili sia a misurare capacità e competenze dei PhD nella formazione degli studenti sia a favorire processi di autovalutazione delle proprie competenze didattiche. Accanto a questa dimensione occorre non trascurare l'importanza della capacità di integrare con altre reti, risorse nazionali e internazionali di ricerca o di policy o con contesti formativi esterni, dando forma e volto alla Terza Missione dell'Università.

3. Gli assi portanti della formazione tra competenze e imprenditorialità

La formazione dottorale, ancora in parte abbozzata e sulla quale la ricerca in Italia è ancora poco sviluppata, chiede di immaginare scenari che vadano a illuminare possibili problematiche, snodi, questioni aperte e sviluppi. In questa prospettiva, attraverso una rappresentazione grafica (v. fig. 1), abbiamo provato a prefigurare e, al contempo, a spiegare le complesse articolazioni della formazione, vedendone le intersezioni, i campi comuni tra i differenti dottorati (accademici e non) e ponendone in luce le dinamiche intrinseche, la struttura e la logica.

Dando uno sguardo al processo di sviluppo della formazione (fig. 1), possiamo osservare che, sia per il dottorato accademico sia per quello in apprendistato/impresa, esso può mirare a costruire alcuni saperi, conoscenze, abilità e competenze di ricerca e trasversali attraverso la strutturazione del percorso formativo su almeno *sette assi principali*: a) *disciplinarietà* (epistemologia della scienza); b) *inter, poli e transdisciplinarietà* (epistemologia delle scienze e paradigmi interpretativi); c) *metodologia e pratiche specifiche di ricerca*; d) *deontologia della ricerca*; e) *pratiche organizzative di ricerca/produzione*; f) *dimensione collettiva e reti di ricerca*; g) *processi riflessivi individuali e collettivi*.

Fig. 1 - Dinamiche della formazione nel dottorato e competenze di ricerca



Tutte queste dimensioni risultano ineludibili e possono essere trattate anche privilegiando temi trasversali comuni. Una solida coscienza disciplinare è la premessa per l'inter, poli, transdisciplinarietà, mentre l'etica della ricerca assicura deontologicità a ogni processo del progetto di ricerca e assicura la vera competenza che è tale solo se deontologicamente strutturata (Milani 2000, 2013). Disciplinarietà, interdisciplinarietà e deontologicità, trovano una loro congruenza con le pratiche di un'organizzazione coerenti con la *mission* e le dimensioni collettive e di rete e/o di processo, nelle quali occorre saper gestire i differenti livelli di riflessività per rispondere in modo efficace ed efficiente all'inedito e all'imprevisto: la competenza, infatti, è sempre una *performance* contestualizzata di risposta a inediti e imprevisi e/o situazioni problematiche.

In questa direzione, il contesto, l'ambito di azione e l'équipe (v. fig. 1) sono il "luogo" in cui si generano competenze individuali e collettive di ricerca specifiche: la formazione, quindi, dovrà innescare processi riflessivi (v. *accompagnamento*) in grado di far emergere apprendimenti, conoscenze, abilità e competenze sviluppate nel contesto di ricerca. Questo è certamente più evidente per i dottorati extraaccademici in quanto collocati 'al di fuori' e quindi con una funzione 'provocatoria', 'destabilizzante' e 'destrutturante' rispetto alle prospettive accademiche classiche. Va garantita la possibilità del confronto con una comunità di pratica scientifica (v. fig. 1) per favorire l'apprendimento di competenze nella pratica e di significati della pratica in contesto. Per i dottorati accademici, la formazione spesso coincide con l'organizzazione universitaria, tuttavia la via potrebbe non essere così sempli-

ce: alcune tipologie di ricerche sul campo, infatti, mettono in contatto il dottorando con pratiche differenti e con la difficoltà di comprendere qual è il ‘confine’ entro il quale disegnare la propria professionalità. Risulta utile, quindi, lavorare sulle problematiche che possono generarsi sia a livello di ‘pratiche di ricerca di confine’ (es. pedagogia/psicologia) sia su ‘costellazioni di comunità di pratica’ che generano questioni di ibridazione e sconfinamenti e/o di gestione dell’identità del ricercatore di professione.

La formazione al dottorato, però, non richiede solo assi formativi, ma necessita anche di un apparato metodologico ben strutturato e solido.

3. Linee di sviluppo metodologiche per la formazione

Le questioni di sviluppo dei Dottorati di Ricerca si intrecciano con la finalità formativa del III Ciclo. I progetti formativi, infatti, sono tutt’uno con le più ampie finalità e con la struttura dei dottorati stessi. Cercheremo qui di indicare le *linee* di sviluppo *metodologiche* per la formazione dei dottorandi, cercando parallelamente di indicare le questioni aperte.

1. *Orientamento*. La prima questione metodologica da affrontare è dell’orientamento al dottorato (Milani, Mosso, 2015): si tratta di considerare eventuali modalità per favorire la scelta consapevole del percorso di dottorato al fine di evitare la dispersione e, nello stesso tempo, di orientare a scelte meditate anche sulla direzione (dottorato accademico o in apprendistato/impresa). Orientare significa sia indirizzare, dando quindi indicazioni su che cos’è il dottorato e quali scopi ha, sia mostrare che cosa significhi impegnarsi nella ricerca e nel dottorato, quali traguardi si richiedono, quali competenze si immaginino, quale tipologia di impegno e quale carico per evitare la dispersione e l’abbandono che penalizzano i dottorati stessi e sottraggono risorse.

2. *Accompagnamento*. L’accompagnamento mira a esplorare l’asse della professionalità della ricerca e a favorire l’acquisizione di una identità e di un Sé professionali, aiutando il soggetto a focalizzare l’attenzione sulle sue motivazioni e sulla sua ‘vocazione alla ricerca’, alimentandone la passione e l’impegno. L’accompagnamento può essere condotto da un tutor esperto facente parte del Collegio che favorirà processi riflessivi, autoriflessivi ed ecoriflessivi in logica coriflessiva e, contemporaneamente, processi valutativi (Ismail, Subahan Mohd Meerah, 2012), autovalutativi, ecovalutativi e covalutativi (Milani, 2013; Milani, Mosso, 2015) finalizzati alla presa di coscienza delle proprie competenze professionali per la ricerca, dei propri saperi; l’accompagnamento ha lo scopo principale di permettere la messa a fuoco del proprio *perfezionamento professionale* (Gomez, 2004), adottando anche la

metodologia del *Bilancio di competenze* (v. punto 4) sia per delineare le prospettive di sviluppo della propria professione di ricercatori, analizzando le diverse direttrici di sviluppo sulle competenze, sia, nella prospettiva del sostegno, per gestire le incertezze e le questioni che accompagnano il far parte della comunità di pratica scientifica; in questa logica il tutor che favorisce questo processo deve avere soprattutto una funzione e una vocazione formativa e non solo scientifica.

3. *Tutoraggio e supervisione scientifica*: Il tutoraggio e la supervisione svolti dal tutor hanno il compito di sostenere e guidare il dottorando nello svolgimento del suo progetto di ricerca, aiutandolo a mettere a fuoco la domanda di ricerca (Dozza, Zadra, 2014), il quadro teorico, la metodologia e indicando limiti e confini della ricerca e favorendo una progettualità a marca inter, transdisciplinare e internazionale. In questa direzione, si può generare un'ulteriore complessità nel caso dei dottorati in apprendistato e in impresa, in quanto può rendersi necessaria la presenza di due tutor con funzioni differenti, ma complementari. Lo stesso dicasi per tutti i dottorati in co-tutela o internazionali. Questo è un fronte della formazione ancora tutto da costruire e di non facile gestione: a) nel caso dei dottorati in apprendistato e in impresa il problema è dato dalla differenza dei contesti e degli obiettivi del mondo accademico rispetto all'azienda e del differente profilo organizzativo nonché dai diversi 'linguaggi': in qualche modo il dottorando si trova anche in una posizione di mediatore e in una sorta di "terra di mezzo" nella quale è necessario costruire una cultura e una rappresentazione comuni del senso della ricerca nel contesto; per i dottorati in co-tutela o internazionali la difficoltà è sia sul piano burocratico sia su quello delle differenze culturali, strutturali e organizzative: anche qui spesso la mediazione è lasciata al PhD student, mentre sarebbe opportuno ragionare in termini di reti scientifiche e di progetti condivisi. Non è certamente sufficiente, per svolgere il ruolo di tutor, la sola competenza scientifica: è indispensabile anche una competenza pedagogica orientata a formare le menti scientifiche, appassionandole e promuovendo la capacità di ragionare in termini complessi pur mantenendo il *focus* della ricerca, e nello stesso tempo occorre possedere l'arte di incoraggiare, valorizzando le intuizioni e l'originalità delle prospettive. In questa direzione, ci si chiede se occorra una formazione specifica, ci si domanda "chi forma i formatori in accademia" (Melin, Janson, 2006, p. 110), se sia necessario, cioè, pensare di creare una cultura pedagogica del tutoraggio e della supervisione dei dottori di ricerca.

4. *Bilancio di competenze*: Un aspetto che dovranno poter acquisire i PhD, sia durante il percorso sia alla fine, è la capacità di costruire un proprio bilancio di competenze (Levy-Leboyer, 1993; Ruffini, Sarchielli, 2003) Questa capacità si rende necessaria sia per il problema dell'occupabilità dei dottorandi sia per una capacità di valorizzare le proprie competenze acquisite e il proprio

curriculum sia nell'ambito accademico sia nell'ambito del mondo del lavoro e delle imprese. Diversa, infatti, è la prospettiva dell'uno e dell'altro: nel primo ambito l'obiettivo è quello di costruirsi un profilo scientifico altamente qualificato e pertanto composto sui criteri nazionali e internazionali relativi alla produzione scientifica connessi ai propri SSD e possibilmente sui differenti *mission* dell'Università (Ricerca, Formazione e Terza Missione) e nello stesso tempo valorizzare le eventuali competenze trasversali utili anche su differenti fronti di impegno di ricerca; nell'ambito del mondo del lavoro, invece, proprio queste competenze trasversali sembrano essere fondamentali per la spendibilità del titolo di PhD sia a livello nazionale sia a livello internazionale e, contemporaneamente, occorre saper rendere chiare sia le competenze di *professionista della ricerca* sia il campo di estensione/applicazione di queste competenze. In questa prospettiva, è utile iniziare un percorso formativo dei dottorandi già nella fase di accompagnamento per la strutturazione progressiva del proprio bilancio di competenze, utile anche a rivedere i propri progressi in almeno queste aree: nella ricerca e nella strutturazione del Sé professionale in modo creativo e originale; nel possesso della pratica di ricerca specifica di quella comunità scientifica e/o campo di applicazione; nel livello e nella tipologia di competenze, conoscenze e abilità acquisite; nella partecipazione all'équipe e alla valorizzazione di competenze per il lavoro di gruppo e di competenze collettive, maturando anche una progressiva partecipazione alla cultura organizzativa e al *sensemaking* del contesto di lavoro/ricerca/progetto.

5. Capacità di riscrivere la professionalità in contesti altri tra professionalità e imprenditorialità: Sia la possibilità di ampliare l'impiegabilità dei dottorandi sia la necessità, in ambito accademico, di rispondere alla Terza Missione dell'Università e di rapportarsi anche con il mondo del lavoro, lo sviluppo e la partecipazione alle policy e alla soluzione dei problemi della società o delle più ampie Comunità, chiedono la capacità di riscrivere la professionalità in contesti differenti e con prospettive diverse. Ad esempio, in ambito pedagogico, l'impegno della ricerca sarebbe nullo se non avesse un'incidenza precisa sulle Riforme scolastiche, sulle politiche per i Diritti dei minori, dei cittadini e dei migranti, sullo sviluppo di politiche per l'uguaglianza, la lotta all'emarginazione e la promozione del benessere e dell'educazione per tutto l'arco della vita... Riscrivere la propria professionalità come ricercatori può anche voler dire essere capaci di *imprenditorialità* proponendosi con nuovi progetti e idee. Lo stesso PhD che volesse impegnarsi in ambito accademico avrebbe necessità di alcune competenze manageriali e capacità imprenditoriali per il *fundraising* e la progettazione di ricerche, questo, ovviamente, vale ancora di più per chi intende spendere la propria professionalità nell'ambito della ricerca in apprendistato o impresa, con un'attenzione in più all'innovazione organizzativa, industriale e/o commerciale.

6. *Valutazione in progress e finale e valutazione dei dottorati*: Dal punto di vista metodologico, un asse centrale sul quale la formazione dei dottori di ricerca dovrà impegnarsi è quella relativa alla valutazione. Più sopra abbiamo già accennato ai processi valutativi, autovalutativi, ecovalutativi e covalutativi necessari alla conquista del proprio Sé professionale. Lo stesso circolo di virtuoso della valutazione è necessario sul piano dell'obiettivo del progetto di ricerca del dottorando: occorre dotare il *PhD student* di strumenti atti a valutare adeguatamente l'impianto del suo progetto, le fasi di sviluppo e l'analisi dei risultati, la coerenza interna del progetto, evidenziandone limiti e confini, nella prospettiva secondo la quale ogni ricerca non può mai essere esaustiva. La valutazione dovrà sempre mirare a fornire strumenti di miglioramento del processo in atto e di adeguatezza scientifica. Distinguendo i due dottorati, accademico e apprendistato/industriale, possiamo pensare al primo soprattutto come innovatività in campo teorico/metodologico, mentre per il secondo l'attenzione può essere posta sull'innovatività di un prodotto o processo produttivo/organizzativo. In ogni caso, anche questo è un fronte importante su cui andrebbe attivata la ricerca di strumenti e metodologie per valutare e valutarsi. Non ultimo, sarebbe importante che il dottorato di ricerca valutasse i processi messi in atto per orientare, accompagnare tutorare e supervisionare i dottorandi e per permettere loro le capacità di bilancio di competenze, di autovalutazione e di trasferibilità delle conoscenze e contestualizzazione delle competenze.

In sintesi, possiamo sostenere che alla complessificazione delle finalità, degli obiettivi e delle competenze dei dottorati, corrisponde una altrettanto complessa strutturazione della formazione che richiede nuovi contenuti, nuove strategie e che, soprattutto, necessita di studi sulla formazione alle pratiche della ricerca nella comunità scientifica sia in ambito strettamente accademico sia in ambito apprendistato/impresa. Siamo solo all'alba della ricerca del III Ciclo della Formazione, ma già si possono intravedere i possibili 'panorami': è quello si è tentato di fare in questo breve contributo.

Riferimenti bibliografici

- Bourner T., Bowen R., Laing, S. (2001), *Professional Doctorates in England*, «Studies in Higher Education», 26, 1, pp. 71-83.
- Coggi C. (2005), a cura di, *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Dozza L., Zadra C. (2014), *La supervisione del dottorato come processo di riflessività*, «MeTis», IV, 1.
- Gomez F. (2004), *Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche*, «Education Permanente», 161, pp. 83-109.

- Gorz A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ismail R., Bubahan Mohd Meerah T. (2012), *Evaluating the Research Competencies of Doctoral Students*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 59, pp. 244-247.
- Levy-Leboyer C. (1993), *Le bilan de compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Melin G., Janson K. (2006), *What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD education and post doc work*, in «Wenner Gren International Series», 83, pp.105-118.
- Milani L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Torino, SEI.
- Milani L. (2014a), *La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche*, in Annacontini G., Galelli R. (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari, Progedit, pp. 47-70.
- Milani L. (2014b), *Researchers as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises. Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottorati di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese*, «CQIA – Formazione Lavoro Persona», IV, 12, pp. 94-103.
- Milani L. (2014c), *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, «MeTis», IV, 1, pp. 182-192.
- Milani L. (2015), *Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso*, «MeTis», V, 1
- Milani L., Mosso O.C. (2015), *Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione*, «CQIA – Formazione Lavoro Persona», V, 13, pp. 132-145.
- Morin E., (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Nicolescu B. (2014), *Il Manifesto della transdisciplinarietà*, trad. it., Messina – Civitanova Marche, Armando Siciliano Editore.
- Noble K.A. (1994), *Changing Doctoral Degrees: An International Perspective*, Bristol, Taylor and Francis.
- Orsomarso V. (2012), *La paideia dell'immateriale. La dimensione formativa nell'età del capitalismo*, Roma, Nuova Cultura.
- Prandstraller G.P. (2008), *L'imprenditore quaternario. Avanguardie del capitalismo immateriale*, Milano, FrancoAngeli.
- Ruffini C., Sarchielli V. (2003), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ryle G. (1963), *The Concept of Mind*, Harmondsworth, Peregrine Books.
- Tiraboschi M. (2014), *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, «Diritto delle Relazioni Industriali», XXIV, 1, pp. 73-110.
- Trimarchi M. (2002), *Dentro lo specchio: economia e politica della domanda di cultura*, «Economia della Cultura», 2, pp. 157-170.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wittorski R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Dialogo con Giorgio Chiosso

di Antonella Cagnolati¹

Gli ampliamenti dei confini della ricerca in ambito storico-educativo paiono assai spesso come opera collettiva di gruppi che si aggregano intorno ad ipotesi di lavoro suggestive ed interessanti per apportare nuova linfa a settori tradizionali oppure innervare con istanze pionieristiche e sguardi divergenti oggetti di ricerca che stanno per essere portati alla luce, a beneficio dell'intera collettività.

Tali piste di ricerca hanno bisogno non solo della luminosa intuizione di alcune persone esperte bensì del minuzioso lavoro artigianale che va posto in essere in ogni campo del sapere, unito alla capacità di creare sinergie, unire ricercatori e motivarli, gestire la complessità di migliaia di schede, carte d'archivio, e fonti talvolta del tutto eterogenee. In questo particolare frangente si colloca la vita e l'opera di Giorgio Chiosso, professore ordinario di Storia della Pedagogia per molti anni presso l'Università di Torino, attualmente in pensione dall'ottobre 2013. Oltre a numerosi incarichi prestigiosi a livello nazionale, il prof. Chiosso pare realmente un pioniere in alcuni campi di ricerca, un innovatore che ha saputo concretizzare le sue ipotesi progettuali con la cura di giovani leve della ricerca che hanno da lui appreso davvero il «mestiere dello storico». [...]

(D) Nella sua formazione di studente, Lei ha attraversato periodi critici della storia della scuola e dell'Università italiana. Vorrei dare inizio a questa intervista con i suoi ricordi personali: che cosa ha significato per Lei essere studente nell'Italia da ricostruire dopo la seconda guerra mondiale?

(R) Sono nato nel 1945 e ho trascorso l'infanzia e l'adolescenza rispettivamente nell'Italia che si andava ricostruendo dopo la fine della guerra e nell'Italia cosiddetta del «miracolo economico» e dell'incipiente consumismo. A casa nostra, dislocata in un quartiere operaio di Torino, ho sperimentato la

¹ Intervista apparsa su «Espacio, Tiempo y Educación», II, 1, 2015, pp. 349-372. Per gentile concessione del Prof. Hernandez Huerta (stralcio dell'articolo).

transizione dalla vita sobria e direi povera dell'immediato dopoguerra alle prime manifestazioni del piccolo benessere.

La mia famiglia era di condizione sociale molto modesta (mio padre era un impiegato di terza categoria – la più bassa – delle Poste e mia madre non lavorava), in casa si parlava il dialetto, i vestiti erano spesso quelli dismessi dei miei cugini adeguatamente aggiustati. Ricordo ancora le serate trascorse da mia madre accanto a un gigantesco apparecchio radiofonico per ascoltare le commedie e i semplici divertimenti di mio padre che ogni sabato andava a giocare a bocce. Niente frigorifero, niente lavatrice, niente televisione, elettrodomestici che arrivarono a casa nostra a fine anni '50. Per l'auto dovemmo attendere i primi anni '60. Niente vacanze: soltanto a settembre i miei si prendevano qualche mezza giornata di svago per soddisfare una loro grande passione: la raccolta dei funghi. Nella memoria ho ancora i colori autunnali dei faggi e dei castagni che sono restati ancora oggi i miei alberi preferiti.

I miei genitori hanno compiuto grandi sacrifici per farmi studiare, naturalmente non al liceo (inaccessibile date le nostre condizioni economiche), ma all'istituto magistrale. Rispetto ai miei coetanei che abitavano nel mio quartiere destinati a lavorare precocemente oppure a frequentare la scuola di avviamento al lavoro ero comunque un piccolo «privilegiato». «Prendi il diploma – mi diceva mio padre – poi cominci a lavorare e sei ha voglia di studiare, potrai continuare a farlo». In verità mio padre, che aveva seguito la scuola solo fino alla classe V elementare, ma che nutriva per i libri e gli insegnanti un rispetto e una stima infinita oggi inimmaginabili, era ben disposto a sostenere i miei studi universitari. Ma allora era radicata la prassi che bisognasse diventare autosufficienti il prima possibile, al massimo – per chi studiava nei corsi secondari – non dopo la maturità. Soltanto i «figli di papà» potevano essere mantenuti in famiglia fino al conseguimento della laurea.

L'istituto magistrale che frequentai dal 1959 al 1963 era un impasto di professori molto all'antica e fedeli interpreti del rigore gentiliano e altri docenti più giovani che timidamente cominciavano a capire che la realtà studentesca non era più quella di un tempo e che all'istruzione secondaria accedevano anche ragazzi non destinati all'Università.

Per completare la mia biografia degli anni preuniversitari è necessario richiamare ancora la questione politica. I ceti popolari torinesi (i cui abitanti erano fortemente impiegati nell'industria automobilistica e meccanica in genere, espressione – potremmo dire – di un proletariato qualificato) erano segnati dalla drastica contrapposizione tra comunisti (i «compagni») e anti comunisti (gli «amici dei preti»). Chi frequentava l'oratorio salesiano del quartiere – a Torino in ogni quartiere o quasi c'è un oratorio salesiano – era destinato a militare tra gli anti comunisti (anche se i sacerdoti non in verità facevano distinzioni nell'accogliere i ragazzi che desideravano giocare: era sufficiente che rispettassero le regole fissate dai regolamenti), chi invece era orientato dalla famiglia all'associazione dei Pionieri – fiancheggiatrice del Partito

comunista – diventava comunista. Non c'erano altre alternative: o da una parte o dall'altra. Si trattava di una scelta destinata a pesare nella nostra vita sia nel caso che si proseguisse nella via intrapresa da ragazzi sia che si decidesse di cambiare strada. Questa eventualità era più complicata e anche lacerante perché venivano anche meno amicizie, relazioni sociali, ecc. La politica era insomma un aspetto centrale della nostra crescita. Soltanto dopo il Concilio si sarebbero aperte alcune linee di dialogo, in verità più a livello di ceti intellettuali che alla base popolare. Saranno i processi consumistici degli anni '60-'70 a rendere più pragmatiche e meno rigide le scelte ideologiche e politico-partitiche.

In conclusione di questa breve scorribanda posso dire che tra il 1945 e il 1964 – quando cominciai a insegnare come maestro in una scuola elementare di Torino – la mia storia personale attraversa il ventennio post bellico, presentando tutte le caratteristiche della incipiente trasformazione della società italiana (almeno quella delle regioni più sviluppate) del tempo: miglioramento delle condizioni materiali di vita anche delle famiglie più modeste, accesso a una quantità di beni in precedenza negati ai ceti popolari, prolungamento della scolarizzazione ben oltre la scuola elementare (nel 1962 vengono unificati in un'unica scuola i corsi per i ragazzi in età 11-14 anni), scelte politiche precoci con la drastica alternativa comunismo/anti comunismo.

(D) Alla luce della sua successiva carriera di fine esperto e studioso di storia della pedagogia e della scuola, quali erano a suo parere le criticità maggiormente evidenti nella scuola dell'immediato secondo dopoguerra?

(R) Come ho accennato nel riferimento alla mia personale vicenda la scuola degli anni post bellici si trovò incerta tra la replica di un passato prestigioso fatto di severità e di selezione durissima (la scuola in cui era centrale il liceo classico) e la necessità di tenere conto che la popolazione studentesca era ormai assai più eterogenea che nei decenni precedenti. Tra gli anni '50 e '60 la società italiana conobbe un incremento della frequenza scolastica, specie nell'istruzione secondaria, mai sperimentato in precedenza. Le ragioni erano diverse: la diffusione di un maggior benessere dovuto a una economia in forte espansione con l'accresciuta aspirazione di molte famiglie a far studiare i figli; il forte impegno dei governi democristiani che investirono nella scuola cospicue risorse; la richiesta di una parte dell'industria di manodopera più istruita. La scuola che fino a quel momento era conosciuta dagli italiani soprattutto nel suo grado inferiore, quello elementare, cominciò a essere affollata anche da un numero sempre più ampio di preadolescenti e di adolescenti. I corsi di studi successivi al quinquennio elementare perdevano in tal modo la fisionomia di prerogativa di una élite più o meno ampia per assumere i caratteri di un fenomeno via via sempre più diffuso.

Nel 1951 il tasso di scolarità dei ragazzi in età 6-14 anni raggiungeva circa l'85%, ma era per lo più circoscritto alla scuola elementare. Gli alunni delle

scuole secondarie inferiori (scuola media con il latino, scuola di avviamento al lavoro, classi post elementari) si aggiravano appena intorno al 30%. La dispersione tra la prima e la quinta classe elementare toccava punte di oltre il 70% in alcune regioni meridionali. Soltanto un adolescente su 10 proseguiva gli studi negli istituti secondari di secondo grado. Grave era la diffusione della bassa scolarizzazione o dell'ignoranza tra gli adulti: l'84,9% delle forze di lavoro era sprovvisto d'istruzione o in possesso delle sole classi elementari, il 70% dei disoccupati era composto di manovali senza qualificazione, appena un operaio su 10 oltre i 40 anni di età possedeva la licenza elementare. Un decennio più tardi la situazione risultava in netta e positiva evoluzione. Tanto il tasso di scolarità tra gli 11 e i 14 anni quanto quello relativo alla fascia di età 15-19 anni era raddoppiato, con il primo al 60,5% e il secondo al 21,3%. Nel 1967 per la prima volta i dati indicarono che le differenze di frequenza tra le diverse zone del paese (in precedenza assai vistose) erano ormai annullate; la scolarità femminile, che si era mantenuta relativamente bassa (37 %) fino alla metà del decennio, fece segnare costanti aumenti fino a guadagnare oltre dieci punti nel decennio successivo. Da questo momento in poi apparve sempre più improponibile l'idea di istruzione intesa come privilegio di pochi e si affermò come principio costitutivo della società democratica. Quello che a decenni di distanza si direbbe un processo abbastanza lineare fu invece segnato da molte difficoltà, da quelle semplicemente legate alla necessità di reperire locali idonei ove sistemare le nuove scuole alla necessità di disporre di docenti capaci di «fare scuola» in modo nuovo, tenendo per l'appunto conto dell'insorgere di quella che i sociologi hanno definito «l'insorgere della scuola di massa».

Esiste un'ampia letteratura che, sulla scia delle ricerche di Barbagli e Dei e della Lettera a una professoressa dei ragazzi di don Milani, ha complessivamente giudicato in modo alquanto severo i comportamenti didattici ed educativi dei docenti italiani dopo il 1962, ritenuti inadeguati rispetto all'esigenza della scolarizzazione generalizzata almeno fino al termine della scuola media. In queste valutazioni c'è senz'altro molto di vero, ma va tenuto conto che la generazione dei docenti chiamata a passare da una visione selettiva a una promozionale della scuola era stata formata precisamente perché esercitasse una funzione discriminatoria tra i ragazzi che possedevano le qualità per proseguire gli studi e quanti invece erano destinati a uscire precocemente dal sistema scolastico. Per restare alla sola reazione psicologica di quei docenti che allora insegnavano nella scuola media con il latino e si trovarono di fronte improvvisamente a una popolazione del tutto diversa da quella cui erano abituati è facile immaginare che non sia stato per loro affatto facile mutare la prospettiva di insegnamento e di valutazione. Di questo dovremmo tenere conto quando entriamo nel merito delle questioni relative al passaggio alla scuola aperta a tutti.

(D) Un altro periodo decisivo per la storia della scuola italiana è rappresentato dalla contestazione studentesca del '68. Lei era all'epoca un giovane professore: quali sono state le sue esperienze e i ricordi più significativi?

(R) Ho conseguito la laurea nel novembre 1968 nel pieno della protesta studentesca. Alternavo allora la mia attività di insegnante elementare alla stesura della tesi di laurea e devo onestamente dire che non partecipai né attivamente e neppure come spettatore interessato alle manifestazioni che quasi quotidianamente si susseguivano dentro e fuori l'Università. Mi sembrava che i miei coetanei che occupavano le aule universitarie perseguissero sogni utopici difficilmente realizzabili. Io e molti altri insegnanti giovani sperimentavamo, al contrario, la durezza della realtà quotidiana che allora era fatta di massicce immigrazioni dal Sud, di scarsa comprensione tra torinesi e meridionali (nella mia città comparivano annunci del tipo «non si affitta ai meridionali»), di classi sovraffollate e a doppio turno, di genitori spesso insensibili alla scuola. Si potrebbe ribattere che la protesta aveva, tra i suoi diversi obiettivi, anche quello di perseguire un'idea di scuola meno discriminante sul piano sociale. Riconosco che questa osservazione è pertinente: ma nell'immediato i contestatori sembravano degli idealisti che preferivano disegnare mondi futuri piuttosto che calarsi nella quotidianità o quando ciò accadeva l'intervento era spesso tentato da un certo radicalismo.

Anche numerosi miei colleghi (e in alcuni casi anche amici) maestri militanti e/o simpatizzanti del Partito comunista nutrivano riserve verso le proteste studentesche che ritenevano un fenomeno elitario, altamente ideologizzato. Nelle sezioni del Partito si operava per una politica fatta di gesti concreti e gradualisti anziché di discorsi «rivoluzionari» che anche nei riferimenti culturali (da Marcuse alla rivoluzione cubana e a Mao Tse Tung) erano assai distanti dalla concretezza propria della tradizione della sinistra torinese segnata ancora da vicino da Gobetti e Gramsci.

Il principale limite dell'utopia del '68 era individuabile – e, per quanto mi riguarda, ritengo che questa analisi sia tuttora valida – nella indefinita collocazione del progetto politico-educativo, situato non tanto in un preciso orizzonte spazio-temporale quanto affidato alla forza rinnovatrice, e per alcuni addirittura rivoluzionaria, dei concetti di liberazione e di emancipazione. Il processo di sviluppo umano era visto come progressiva liberazione del soggetto dai condizionamenti che limitavano la sua decisione razionale ed il suo agire libero e, al tempo stesso, era connesso alla lotta politica contro tutte le forme disumane di dominazione e le forze del potere che le sostenevano. La liberazione del singolo individuo non aveva senso se non era immessa nel processo emancipatorio della società.

Diffidavo di una visione del cambiamento nel quale si manifestava non di rado anche qualche indulgenza verso forme di violenza anche solo psicologiche che percepivo come intollerabili e in cui educazione e politica si sarebbero dovute svolgere in forme interattive. Educare non significava più tenere il

contatto con la realtà, ma preparare per un indecifrabile ordine futuro le cui parole fondanti esercitavano certamente un indiscutibile fascino, ma rischiavano anche di essere evanescenti: egualitarismo, mobilità creativa dell'intelligenza, una società senza punti di riferimento e, come è stato detto, «senza padri». Con il massimo rispetto di chi ha vissuto l'utopia del '68 con altri sentimenti e ha coltivato il sogno di una nuova società meno consumistica, più fraterna, non meritocratica ho sempre dubitato che questi condivisibili obiettivi potessero essere conseguiti con il sostegno di una cultura di segno prevalentemente critico (nel senso che a questa espressione è stato dato dagli esponenti della Scuola di Francoforte) e dalla cosiddetta «immaginazione al potere». Riconosco anche che il '68 non è passato invano sulla società italiana, ma la lettura principalmente «politica» mi è sembrata una scorciatoia non soddisfacente. Da Mounier e Maritain avevo tratto la convinzione che ogni cambiamento dovesse partire dall'interiorità della persona e dalla costruzione di una ferma volontà e che la politica dovesse rappresentare il luogo ove esercitare un «servizio» e non organizzare un «potere».

(D) Quali sono state a suo avviso le conseguenze più eclatanti del '68 sul sistema scolastico italiano?

(R) Ritengo che nella cultura del movimento di contestazione alla società neocapitalistica sia possibile individuare due precise linee di azione e di interventi: una che ha molto enfatizzato la prospettiva di dare vita a una società del tutto diversa e, di conseguenza, a una scuola immaginata come «contro scuola» e a una pedagogia intesa come «anti pedagogia» in linea con altre forme alternative di azione sociale come il movimento dell'anti psichiatria o la cosiddetta «medicina democratica». Una seconda prospettiva ha agito su tempi più lunghi, proponendosi di smontare alcuni principi tradizionali dell'educazione occidentale come il principio dell'autorità in nome della liberazione o il principio della socializzazione in nome dell'emancipazione o ancora l'idea di una scuola centrata sul merito e non sul diritto di tutti all'educazione.

Mentre nel primo caso le esperienze avviate in Italia hanno avuto vita breve e contraddittoria e non hanno incontrato grande seguito, nel secondo caso le influenze che potremmo definire «libertarie» del movimento hanno avuto conseguenze più significative. Esse possono facilmente essere identificate nel manifestarsi di un rapporto educativo meno direttivo, in una concezione della scuola non più autoreferenziale e inserita nel tessuto sociale, nella visione non autoritaria della famiglia. Non va infine sottovalutato che due discipline centrali del movimento di protesta come la sociologia e la psicoanalisi hanno notevolmente influenzato la cultura pedagogica.

(D) In quale circostanza è nata la sua passione per la Storia della Pedagogia? Quanto e in che modo la sua esperienza come insegnante ha giovato alla pratica didattica nell'insegnamento della Storia della Pedagogia?

(R) Nella prima fase della mia ricerca ho concentrato l'interesse sui cambiamenti influenzati dalla cultura anti capitalistica sul sistema scolastico italiano (Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati, 1977 e Movimento operaio, sindacati e scuola, 1978). Il passaggio dal piano dell'interesse politico-scolastico e della pedagogia sociale a quello della storia della pedagogia e dell'educazione è stato abbastanza fluido e quasi scontato. Il proposito di indagare le ragioni profonde del cambiamento dei modelli formativi nella contemporaneità si è, per così dire, semplicemente spostato verso il passato. La formazione di qualsiasi struttura sociale (nel nostro caso quella scolastica) risponde infatti a esigenze proprie di un periodo storico e dunque soltanto la ricostruzione storica compiuta in varie direzioni (politica, filosofica, sociale, educativa) può restituirci il senso e la prospettiva di quanto è accaduto e accade. Fin dagli studi universitari ero stato più attratto dalla storia della pedagogia che dalla riflessione teorica e non a caso la tesi di laurea fu condotta in ambito storico.

Più ancora dei miei studi universitari (nei quali ho avuto maestri di valore come, per restare all'ambito pedagogico, Francesco De Bartolomeis e Remo Fornaca di cui serbo un gratissimo ricordo) seguiti un po' faticosamente da studente lavoratore, molto ha giovato alla mia formazione la frequenza di una sorta di Dottorato ante litteram (metà anni '70) presso l'allora Istituto di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano diretto da Aldo Agazzi e l'amicizia maturata in quello stesso periodo con un gruppo di storici torinesi raccolti intorno a Francesco Traniello con i quali demmo vita a numerose ricerche.

Dopo aver insegnato per alcuni anni nella scuola elementare sono poi passato all'insegnamento nella scuola media (1969) e poi in un istituto magistrale (1979) dove sono restato fino al 1987 quando sono definitivamente entrato nei ruoli accademici (dal 1982-1983 mi era stato frattanto affidato l'incarico di Storia della Pedagogia nell'Università Cattolica, sede di Brescia). La mia lunga attività di docente elementare e secondario (oltre un ventennio) ha costituito una base di esperienza straordinaria che ha molto facilitato la docenza universitaria. Proprio sulla base di questa esperienza penso che non sarebbe forse sbagliato che chiunque ambisce all'insegnamento universitario trascorra qualche anno nella scuola elementare o secondaria. Nella scuola militante – e non solo teorizzata o indagata sul piano sperimentale – si forma una mentalità indispensabile per gestire al meglio la relazione didattica.

(D) Quali epoche e quali tematiche l'hanno affascinata maggiormente? Ha sicuramente un autore o un pedagogista che sente più vicino a Lei come caratterizzazione etica?

(R) Il mio cuore di studioso batte forte sulla stagione culturale e pedagogica cui ho dedicato il maggior tempo e cioè sul primo quarto di secolo del '900, dalla cosiddetta «crisi di fine secolo» all'avvento del fascismo. In questo periodo in primo piano hanno agito numerose personalità di studiosi e, aggiungerei, di italiani dal grande spessore etico che meritava sottrarre all'oblio loro decretato dalla cultura dei «vincenti» e cioè dei neoidealisti che, spesso per ragioni polemiche contingenti, ne hanno banalizzato e talvolta sminuito i meriti.

Ricordo tra questi studiosi di valore personalità e di grande robustezza culturale Giovanni Calò, Luigi Credaro, Giovanni Vidari, Bernardino Varisco e altri più defilati come Vincenzo Cento, Giovanni Modugno, Raffaele Resta, ma ugualmente impegnati a perseguire l'obiettivo della conquista di quella identità italiana che sembrava ancora lontana dall'essere acquisita, menti appassionate non meno – certamente – dei loro antagonisti dai nomi più noti: Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codignola, Mario Casotti.

L'indagine sulle figure che non si riconobbero nel neoidealismo gentiliano è stata sostenuta dalla raccolta di molto materiale «dimenticato» in archivi privati e pubblici, rendendo note vicende e questioni fino a quel momento depositate nel silenzio. Fu questo l'antefatto di una successiva svolta della mia ricerca (quella poi approdata alla stampa e all'editoria per la scuola) volta a portare alla luce fonti inedite. Ma di questo tratterò più avanti. Se ne avrò il tempo e le forze mi piacerebbe riprendere gli studi di tanti anni orsono, riaggiornarli alla luce di molti e importanti contributi nel frattempo apparsi e restituire al pubblico una radiografia più ampia e dettagliata del primo quarto di secolo.

Voglio infine aggiungere che, mutati i tempi e le condizioni storiche, mi sembra che i dibattiti di un secolo orsono sulla «educazione nazionale» siano ancora oggi di straordinaria attualità. Senza ovviamente voler forzare parallelismi improponibili (la riattualizzazione di una temperie storica in un altro contesto è sempre impropria) va riconosciuto che alcune questioni riguardanti la formazione etico-civile degli Italiani restano di grande attualità. Ancora oggi assistiamo, per esempio, a una certa debolezza dell'identità nazionale, anche se oggi noi preferiamo identificarla nel principio del Bene comune anziché in quello del patriottismo nazionalistico.

(D) Che tipo di impostazione ha dato all'insegnamento della disciplina nei primi anni della sua carriera universitaria all'Università di Lecce (1987-1990) e poi all'Università di Torino? In continuità o discontinuità rispetto alla impostazione precedente di matrice gentiliana?

(R) Una breve riflessione generale prima di rispondere alle domande. Anche se ricordo numerosi/e allievi/e brillanti e appassionati/e devo confessare che in tanti anni di insegnamento universitario non ho in genere incontrato un

diffuso interesse per le tematiche storiche quasi sempre «sopportate» dagli studenti come un passaggio ineludibile, ma poco appetito e purtroppo in qualche caso giudicato anche «noioso». Naturalmente questo limite non è tutto addebitabile agli studenti. C'è anche il rammarico mio personale di non essere riuscito ad attivare un interesse più marcato.

Meritano, poi, di essere annotate due altre questioni. La prima è che gli studenti di Scienze della Formazione (per semplicità conservo l'intitolazione dell'antica Facoltà ormai cessata) hanno in prevalenza attenzioni molto spiccate e quasi totalizzanti per gli aspetti pratico-operativi della pedagogia e molto meno per le cosiddette discipline «teoriche» (fra queste viene sempre inclusa la Storia della Pedagogia e dell'educazione e spesso la stessa Pedagogia generale).

La seconda annotazione riguarda il complessivo e graduale peggioramento dell'interesse culturale a seguito dell'introduzione della laurea a ciclo breve con il contestuale rafforzarsi dell'empiria più sfrenata (con prevalenza del «come si fa» anziché chiedersi «perché si fa»). In queste condizioni la storia è spesso vissuta come una disciplina minore di cui disfarsi quanto prima (a partire spesso dai colleghi pedagogisti di area didattico-sperimentale).

Mi sono costantemente sforzato nell'insegnamento (come, del resto, nelle mie ricerche) di associare la riflessione teorica con le ricadute sul piano scolastico inteso nel duplice senso sia della politica scolastica sia dell'organizzazione e della pratica didattica. Ho compiuto ogni sforzo per spiegare agli studenti che non c'è evento educativo che non rinvii a una concezione dell'uomo, dei rapporti sociali, del bene e del male. Dunque studiare le «teorie» non è inutile perché è lì che si trovano le spiegazioni dell'oggi (come di ieri), ma lo studio solo delle «teorie» sarebbe fuorviante perché nessuna teoria si traduce automaticamente in azione pratica se non è mediata dagli uomini e dal contesto sociale. La pedagogia non è, dunque, solo filosofia dell'educazione come immaginavano i neoidealisti, ma è azione pratica ove l'espressione «pratica» non è riconducibile alla sola pura empiria (la praticaccia professionalizzante), ma è qualcosa di ben più complesso e cioè l'esperienza posta l'intersezione tra riflessione e azione.

(D) Come giudica allo stato attuale il destino della Storia della Pedagogia all'interno dei corsi di Scienze della Formazione? Rischiamo la marginalizzazione di fronte alla didattica e alla pedagogia sperimentale?

(R) Ho in parte già risposto a queste domande. Oggi si assiste in ogni comparto del sapere (non solo nell'area delle scienze dell'educazione) a un eccesso di funzionalità operativa. Negli ultimi anni si sono moltiplicati gli interrogativi del tipo «a cosa serve questa disciplina?» o, ancora più radicalmente, «a cosa serve studiare?», come se l'uomo potesse accontentarsi di «ciò che serve». Mi rendo ben conto che le difficoltà a trovare lavoro, la precarietà professionale, il vero e proprio sfruttamento cui sono spesso sottoposti i giovani

prima di trovare un impiego abbastanza stabile possono essere visti come importanti fattori che spingono a considerare più gli aspetti utili dello studio rispetto a quelli, diciamo così, gratuiti. A queste condizioni alcune discipline appaiono più utili di altre perché sembra che servano. Ma lo studio deve per forza «servire» a qualcosa? Mi chiedo se non sia giunto il momento di ribaltare il nostro modo di ragionare.

Perché non sostituire all'immagine del bancomat – la scuola e l'Università come erogatrici di qualcosa che deve «praticamente servire» centrata sull'ossessione della certificazione delle competenze – l'immagine, invece, di una offerta gratuita che rende praticabili esperienze che non sarebbero possibili altrove, per scoprire capacità nascoste, imparare cose nuove, oltrepassare la socializzazione anonima di Internet, incontrare persone che ci accompagnano per un tratto di strada durante il quale diventiamo diversi da come eravamo all'inizio del cammino?

E allora vale la pena cominciare a centrare la ricchezza dello studio sulle sue dimensioni anche e forse soprattutto «immateriali» come luogo nel quale sono depositate risorse diverse che possono consentire di fare uscire gli studenti dagli studi universitari con la capacità di immaginare un mondo diverso da quello consegnato loro e non solo bravi a inserirsi dentro caselle già disegnate.

(D) Lei ha ricoperto prestigiosi incarichi istituzionali, sia nell'Università di Torino che a livello nazionale: come valuta la trasformazione del ruolo dei docenti universitari negli ultimi anni, in bilico tra aumento della didattica e burocratizzazione crescente?

(R) La mia generazione ha partecipato come diretta e involontaria protagonista all'evoluzione da una Università tradizionalmente incentrata sul prevalere della ricerca (fino agli anni '90) a una Università il cui motore pulsante appare oggi ormai quello della produzione didattica, delle graduatorie tra atenei, delle mediane concorsuali, delle statistiche sulla produttività, sul rendimento quantitativo della ricerca. Guardo con nostalgia al passato quando bastava una recensione a stroncare non solo un libro, ma addirittura una carriera se la recensione era firmata da un «maestro» riconosciuto, qualunque fossero le sue opinioni politiche o la sua collocazione ideale e culturale. Quel mondo se n'è andato con i nostri maestri e noi siamo gli ultimi testimoni di un'epoca tramontata in via definitiva.

Poiché di nostalgia non si vive e il passato non si recupera è inutile lagnarsi e occorre guardare a come salvaguardare l'eredità del passato all'interno di una fisionomia certamente nuova dell'Università stessa. Bisogna sollevare il velo dell'ipocrisia e riconoscere che oggi molti atenei non sono più centri di ricerca, ma semplici luoghi di erogazione della didattica e che un numero limitato di docenti produce ancora ricerca. Il resto, forse la maggioranza, dei docenti si avvia verso una licealizzazione della professione. Questo accade

non per incapacità o cattiva volontà degli interessati (in qualche caso anche per questi motivi, che tuttavia non ritengo maggioritari), ma per la semplice ragione che quando si verifica un eccesso di impegni didattici e si moltiplicano i corsi, gli esami, i laboratori e le pratiche burocratiche non c'è più tempo per la ricerca seria, coscienziosa e sistematica. Lo dico con l'amarezza di chi ha creduto fino a qualche tempo fa che si potessero combinare i due momenti.

In questo processo non c'è niente di male, basta solo averne piena coscienza e non gabellare per buona qualità scientifica quello che talora è spazzatura culturale. Non vedrei male la creazione di due tipologie di docenti che non sono un'invenzione mia, ma che in realtà corrispondono già a quanto oggi accade, solo se ci fosse il coraggio di riconoscerlo: docenti di fascia A (oggi ordinari) che accettano il giudizio anche sulla qualità scientifica del loro lavoro e docenti di fascia B (oggi associati) da selezionare unicamente sulla base della loro capacità didattica e organizzativa. Non escluderei l'eventualità di passaggi da una fascia all'altra sia in entrata come anche in uscita (ad esempio docenti di fascia A da anni improduttivi sul piano scientifico che scendono in fascia B).

Ognuno saprebbe regolarsi per decidere quale via intraprendere in base a propensioni personali, disponibilità di tempo, desiderio di studiare, capacità di misurarsi con la ricerca. Inutile produrre centinaia di libri, opuscoli, articoli referati, ecc. ecc. che nessuno legge e sono utili solo a fare punteggio.

(D) Ad un esperto di storia della scuola come Lei è, mi sento in dovere di chiedere come le appare l'istituzione scolastica nel suo complesso nell'epoca presente, stretta tra dimenticanza politica, nuove emergenze e sollecitazioni interculturali?

(R) La scuola italiana come quella di molti altri Paesi per tradizioni e contesti sociali analoghi al nostro è anch'essa al centro di una profonda transizione: il modello ottocentesco che la innervò all'uscita dall'Antico Regime si sta gradualmente esaurendo. Esso, come è noto, si basava su tre principi fondamentali: l'inderogabile necessità della padronanza da parte dei cittadini tutti degli strumenti essenziali dell'alfabetismo elementare (leggere, scrivere e far di conto) con l'introduzione dell'obbligo di istruzione; la concezione laica dell'educazione scolastica assicurata da un'etica razionale (anche se non irreligiosa) alternativa alla morale fondata su principi religiosi; la veicolazione dei modelli educativi propri della società borghese come l'intraprendenza personale, la meritocrazia, la lealtà verso l'ordine sociale, il decoro e la privatezza personali.

Questi tre principi erano funzionali ad una società organica sotto il profilo politico e gerarchizzata dal punto di vista sociale, ordinata intorno a un baricentro di valori largamente condiviso, che mentre prevedeva un minimo di istruzione necessaria per tutti, riservava i titoli di studio non solo più elevati, ma anche quelli intermedi, soltanto ai migliori.

La successiva evoluzione dall'idea liberale a quella democratica di scuola – fenomeno che si compie specialmente intorno alla metà del XX secolo, quale sviluppo del modello ottocentesco – rende più diffusa e facilmente fruibile la scuola, senza tuttavia scalfire la sostanza del modello se non in un punto. Per contrastare l'ineguaglianza e nel tentativo di dar vita a una democrazia matura (e non solo formale) al minimo di istruzione della tradizione casatiano-gentiliana si sostituisce infatti una scuola lunga e aperta, non più ordinata intorno al principio meritocratico, frequentata dalla stragrande maggioranza (per non dire la quasi totalità) dei giovani in età 16-18 anni. È questa la prima incrinatura (nutrita dell'illusione che la scuola possa provvedere a colmare le iniquità sociali) che mette in discussione il modello ottocentesco sotto il profilo del ruolo sociale della scuola.

Negli ultimi decenni è proseguita irreversibilmente l'ulteriore erosione di questo impianto per tre principali ragioni: a) la difficoltà crescente a governare centralmente e verticisticamente un sistema complesso, articolato, distribuito capillarmente sul territorio a fronte di spinta «dal basso» che, in linea con la visione dei servizi alla persona, sollecita l'organizzazione anche della scuola intorno a chi fruisce di questi servizi; b) la diffusione dei media di ogni tipo che rendono obsoleta la cultura scolastica così come viene solitamente impartita (in classi rigide, attraverso la lezione frontale, con l'impiego dei test, ecc.) e rendono molto più allettante l'auto istruzione personale; c) la realtà multiculturali che rilancia, in prospettiva diversa dal passato, il ruolo etico-civile della scuola.

Non è facile prevedere quale sarà il futuro della scuola non solo in Italia. La transizione sarà prevedibilmente lunga e bisognerà trovare in questa fase soluzioni intermedie che non replichino semplicemente l'esistente, ma avvino processi di cambiamento. L'estensione dell'autonomia delle scuole potrebbe essere una ipotesi interessante a condizione che siano contestualmente predisposti piani valutativi efficaci e condivisi.

(D) La Storia della pedagogia come ambito di ricerca ha subito numerose metamorfosi, dilatato i suoi confini e cambiato profondamente il suo assetto epistemologico negli ultimi decenni. Dalle teorie di matrice idealistica si è passati a ciò che possiamo definire la «vita della scuola», comprensiva sia degli attori implicati, sia degli strumenti utilizzati. Tale mutamento si è andato rispecchiando nei percorsi d'indagine e ha stimolato esiti del tutto originali. In che modo tale panorama ha dato nuova linfa alle sue ricerche? Oppure le ha fatto intuire nuove direzioni?

(R) Per molto tempo la storia della pedagogia e dell'educazione è stata tributaria, per un verso, alla storia delle idee – quella che la domanda riconduce alla «matrice idealistica» – e, per altro verso, all'analisi ideologica delle dottrine e delle pratiche scolastiche. Spesso, con riferimento a quest'ultimo aspetto, la storia pedagogica è stata subalterna alle visioni totali della società (libe-

rale, cattolica, marxista) con un contraddittorio vivacemente polemico tra le varie tesi che più che considerare i documenti del passato considerava le questioni di principio. Il caso più eclatante, per quanto riguarda l'Italia, riguarda il positivismo del secondo Ottocento: per molti decenni è prevalsa l'analisi ideologica elaborata dalla cultura idealista piuttosto che una serena considerazione di ciò che esso – con aspetti critici, ma anche aspetti positivi – ha rappresentato. Non intendo negare, beninteso, l'importanza e la validità della storia delle idee perché ciascuna pedagogia è sempre strettamente associata a una visione dell'uomo, a un progetto sociale, a una tradizione e così via, desidero solo sottolineare che non si può fare storia della pedagogia e dell'educazione restando soltanto entro l'orizzonte del «dover essere».

Come giovane studioso sono cresciuto in un contesto fortemente ideologizzato. Devo tuttavia dire che questa doppia condizione – la centralità attribuita dell'analisi teorica e l'approccio ideologico – mi apparve ben presto assai stretta e incapace di restituire nella sua varietà e complessità sia il confronto tra le diverse tesi educative sia la gestazione e la realizzazione delle politiche scolastiche. Così già negli anni '70 mi proposi di andare «oltre» le tradizionali impostazioni storico-pedagogiche centrate principalmente sulla riflessione filosofico-pedagogica e sul dibattito ideologico e, quando andava bene, su edizioni critiche delle opere più importanti e sulle biografie, indagando protagonisti della politica scolastica fino ad allora non stimati meritevoli di particolare interesse storiografico come i partiti politici e le organizzazioni sindacali. In questi soggetti sociali portatori non solo di concreti e cospicui interessi, ma anche di mediazioni e letture più ravvicinate rispetto alla realtà intravedevo degli oggetti di studio particolarmente stimolanti per entrare più direttamente nel costituirsi dell'agire pedagogico.

(D) Suo ambito specifico di ricerca negli anni '80 e oggetto di un lavoro assai noto è stata l'analisi della «educazione nazionale» alla quale ha dedicato libri e articoli, sia a livello macrostorico (in riferimento allo stato nazionale italiano) sia in relazione a situazioni più specifiche e locali. A quali risultati è giunto con tale ricerca?

(R) Per comprendere l'importanza del tema relativo all'educazione nazionale occorre avere presente la storia dell'Unità italiana che, a differenza di altri Paesi, è stata l'esito di un'aggregazione di storie locali, di tradizioni molto diverse tra loro, di realtà anche geografiche assai differenziate. Fatta l'Italia nel 1861 si trattò – come spesso si dice in Italia – di «fare gli Italiani». Non è possibile in questa sede richiamare l'intenso dibattito che per tutto il secondo Ottocento si svolse tra intellettuali e uomini di scuola per individuare strategie adeguate per coltivare e promuovere il sentimento della Nazione appena costituita. Non vanno sottovalutati due elementi: l'elevato tasso di analfabetismo della popolazione italiana e i complessi e spesso conflittuali rapporti con la Chiesa cattolica che percepiva lo Stato liberale come un temibile avversario.

All'inizio del Novecento – le mie ricerche si concentrano negli anni che precedono la Grande guerra europea e nell'immediato dopoguerra che precede l'affermazione della dittatura fascista – una diffusa insoddisfazione sui risultati raggiunti nel processo di unificazione rianimò un dibattito, peraltro mai spento, su quanto restava ancora da compiere per «fare gli Italiani».

Anch'io ho cercato di pormi, come fecero i giovani intellettuali della belle époque, la domanda fondamentale: perché in 50 anni erano stati raggiunti risultati alquanto modesti? Perché l'idea dell'Italia era ancora così pallida? Perché eravamo una Nazione tutto sommato debole, ma paradossalmente guidata da un ceto dirigente che anziché prendere compiutamente atto di questa debolezza perseguiva una politica estera ambiziosa fino a tentare le imprese coloniali?

È precisamente nel tentativo di rispondere a questi interrogativi che si svolgono le pagine del saggio L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra del 1983. Durante quel lavoro raccolsi molto materiale che mi fu utile non solo ai fini della ricostruzione delle diverse posizioni in campo di quegli anni, ma anche a farmi scoprire fonti ancora poco indagate. Mi riferisco, in particolare, a giornali didattici, riviste pedagogiche, bollettini associativi che mi aiutarono, per il fatto di essere espressione dell'immediatezza quotidiana, a cogliere tanti aspetti lasciati in oscuro dalla storiografia che si era già occupata del medesimo tema.

(D) Le sue ricerche hanno prodotto opere di grande mole che possono a buon diritto essere considerate un patrimonio prezioso per tutti gli studiosi del nostro settore e che formano parte imprescindibile della cultura storico-educativa degli ultimi decenni. Il primo grande impegno ha riguardato la stampa scolastica. Quando si è reso conto che tale territorio rappresentava un terreno pressoché inesplorato? Quali sono stati i criteri ispiratori che l'hanno guidata nella ricerca?

(R) Ho già risposto in parte alla sua domanda: l'incontro con la stampa educativa, pedagogica e scolastica destinata agli insegnanti fu abbastanza casuale e determinato dalle ricerche che avevo in corso sul primo Novecento. Mi accorsi rapidamente che si trattava di una vera e propria miniera che meritava di essere esplorata in modo sistematico e non solo – come fino a quel momento avevo fatto – con sondaggi occasionali. Venni a conoscenza che in altri Paesi europei erano in corso o erano già state ultimate indagini sulla stampa periodica per l'educazione. Per esempio in Francia nel 1981 era uscito il repertorio *La presse d'éducation et d'enseignement. 18. siècle-1940* sotto la direzione di Pierre Caspard, preceduto da un analogo lavoro sui periodici olandesi (1978-1981) cui fece seguito la ricerca condotta da Antonio Novoa in Portogallo. Questi lavori e i contatti diretti che stabilii con alcuni di questi studiosi mi furono quanto mai utili per la messa a punto di una metodologia appropriata volta, in primo luogo, alla ricognizione delle testate.

Mi resi subito conto che mi trovavo di fronte a una mole di grande proporzioni di fogli piccoli e grandi, di breve e di lunga durata, e che da solo non sarei mai riuscito a portare a termine anche soltanto il censimento. Di qui l'avvio di un progetto di ricerca nazionale nel quale coinvolti molti giovani colleghi. Desidero ricordare, in particolare, il generoso apporto di Roberto Sani, allora giovanissimo ricercatore, ora affermato professore di Storia della Pedagogia nell'Università di Macerata, destinato poi ad accompagnarmi per tanti anni fino alla comune e ultima impresa, quella del Dizionario Biografico dell'Educazione.

Con il gruppo di ricerca mettemmo a punto un protocollo per individuare – inizialmente per l'Ottocento e poi per il primo Novecento (ponemmo come termine ad quem il 1943 che costituisce in Italia una data molto significativa sul piano storico coincidendo con la caduta del fascismo) – le testate da censire per le quali, in un secondo tempo, provvedemmo a elaborare una scheda non solo anagrafico-descrittiva, ma anche volta a fornire almeno una traccia contenutistica. Nel 1992 apparve la prima parte della ricerca, I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento cui fece seguito, nel 1997, il repertorio completo, La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943 con la pubblicazione di complessive 1273 schede relative ad altrettante testate reperite non solo nelle biblioteche centrali di Roma e Firenze, ma anche in biblioteche di centri minori (soltanto dal 1886, infatti, fu obbligatorio il deposito delle pubblicazioni nelle biblioteche centrali).

Questa esperienza – durata circa un decennio e sostenuta da pochi finanziamenti pubblici e molto volontariato – mi confermò nell'opinione che non è possibile compiere ricerche ad ampio spettro se non si riesce a creare gruppi di ricerca numerosi e distribuiti sul territorio e se non si dispone di risorse adeguate. L'incrocio di queste due condizioni rese possibile la ricognizione sulla stampa scolastica e, naturalmente, il buon esito raggiunto fu stimolo per ulteriori ricerche. Il coinvolgimento di giovani studiosi consentì di avviare alla ricerca «sul campo» una nuova leva di ricercatori molti dei quali oggi docenti universitari.

(D) Vorrei discutere ora dei progetti nazionali che ha coordinato e dei pregevoli risultati raggiunti. Cominciamo da TESEO: ci può raccontare come è passato dall'idea iniziale alla pubblicazione dei due volumi, l'entusiasmo, le difficoltà, la soddisfazione per aver generato un «monumento» nella storia dell'editoria scolastica in Italia?

(R) Per rispondere a questa domanda che si riferisce al secondo progetto nazionale messo in campo a partire dal 1998 (il cosiddetto «Progetto Teseo», acronimo di Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento), occorre dire che l'indagine sui periodici ci aprì una via storiografica di notevole ampiezza e cominciammo a capire che i giornali ci svelavano non solo le idee sulla scuola in circolo tra Otto e Novecento, ma ci consentivano – soprattutto

attraverso l'analisi della sezione didattica – di entrare anche «dentro l'aula» e cioè di cogliere aspetti essenziali della vita scolastica quotidiana.

Il giornale per gli insegnanti affianca infatti le visioni generali della scuola ai problemi che ogni giorno maestri e professori (ma soprattutto i primi, prevalendo di gran lunga i periodici magistrali) sono chiamati ad affrontare e risolvere. L'analisi dello storico è costretta perciò a sfuggire alla rigidità delle tesi precostituite – quelle che ho definito «ideologiche» – per confrontarsi con la varietà e la pluralità delle situazioni. Un passo avanti notevole che, senza escludere la necessità di tenere conto dei diversi punti di vista teorici, non inquadra tuttavia i problemi reali entro letture forzatamente precostituite.

Ma la ricognizione sulla stampa periodica ci aprì anche nuove e interessanti prospettive sul versante del rapporto tra giornali e vita editoriale. Ci consentì, in specie, di stabilire che la rete dei direttori, redattori, collaboratori, editori grandi e piccoli era contestualmente impegnata anche sul fronte della produzione libraria per la scuola e nel campo delle «letture amene» ovvero testi ricreativo-istruitivi per ragazzi. Venne perciò spontaneo ampliare la ricerca, passando dai giornali per i maestri alla produzione e al mercato editoriale. Ma per orientarsi entro questo ambito era necessario – così come avevamo fatto per la stampa periodica – disporre di un quadro di quanti tipografi ed editori avessero operato tra Otto e Novecento con interessi educativo-scolastici.

Non appena cominciammo le ricerche scoprimmo che, anche in questo caso, erano tantissimi, molti più di quanto avevamo immaginato. Alla fine dell'indagine erano oltre un migliaio (1054, per la precisione) per ciascuno dei quali furono individuati i tratti caratteristici sul piano cronologico e geografico e relativi alla produzione editoriale. Per raggiungere questo obiettivo il gruppo di ricerca originario – mutato in qualche componente, con alcune defezioni e alcuni ingressi di nuovi collaboratori com'è normale che accada per i lavori di lunga durata – disponemmo di ulteriori finanziamenti che ci consentirono di lavorare per circa un decennio (tra la fine del 1998 e il 2008). L'esito finale furono i due volumi richiamati nella domanda, esito di due progetti per l'appunto denominati Teseo e Teseo '900.

(D) Nella sua vasta produzione un ampio spazio sono riservate alle ricerche sul «libro», inteso nella sua accezione di strumento di formazione e – talvolta – di indottrinamento e di propaganda. Quali sono state a suo giudizio le risultanze più fertili di tale analisi sul lungo periodo? Come si è andato trasformando l'oggetto «libro» nella prassi scolastica?

(R) Esistono molteplici modi per accostare storiograficamente il libro di scuola. La prima modalità è quella di considerarlo in rapporto alle discipline cui si riferisce e al livello scolastico cui è destinato. Le discipline di studio nel corso del tempo mutano e, con esse, mutano anche i programmi di insegnamento. In qualche caso sono proprio i mutamenti disciplinari a spingere al cambiamento dei programmi, in altri casi sono i programmi a suggerire tra-

sformazioni disciplinari e, di conseguenza, a sollecitare il cambiamento dei testi usati a scuola. Questi ultimi costituiscono un ottimo osservatorio per cogliere i nessi tra alta cultura, cultura scolastica (e cioè la traduzione del sapere in materia scolastica) e programmi. Si tratta di un settore di ricerca assai promettente, finora coltivato un po' occasionalmente (per quanto riguarda l'Italia ritengo che il fronte più avanzato al riguardo sia quello degli studi relativi alla matematica).

Naturalmente il libro – per le intersezioni collegate alle scelte politiche dei programmi – può anche diventare uno strumento di propaganda sia in forma diretta (come nel caso del fascismo che predispose in Italia negli anni '30 il «libro di Stato») sia in forma più subdola, tacendo o sotto considerando alcuni fenomeni o enfatizzandone altri (un esempio calzante può essere quello riguardante la presentazione delle teorie dell'evoluzione vs teorie creazioniste).

Un secondo modo di considerare il libro di scuola è quello di studiarlo come «oggetto storico» ovvero come una testimonianza attraverso cui indagare i modelli educativi in un determinato periodo. Un libro può fornire preziose indicazioni in più direzioni. La sua confezione è infatti l'esito incrociato di scelte politiche (i programmi di insegnamento), pratiche didattiche (l'organizzazione del sapere scolastico e cioè del sapere reputato necessario in ragione di un certo livello di studi) e mentalità corrente (l'idea della scuola che risulta prevalente nell'opinione pubblica, tra gli insegnanti, nelle famiglie, ecc.).

Esiste infine un terzo tipo di approccio che è quello di natura più tipicamente editoriale: quali caratteristiche definiscono un libro di scuola? Come si confeziona? Quali interessi sottostanno all'adozione e, più in generale, alla circolazione dei libri? Naturalmente questi interrogativi – ed è possibile formularne anche altri – vanno contestualizzati in rapporto ai diversi periodi della storia culturale e scolastica. L'idea di libro di scuola tra Sette e Ottocento, ad esempio, è molto diversa da quella del secondo Ottocento che, a sua volta, si differenzia notevolmente da quanto oggi accade nelle scuole per la concorrenza degli strumenti info-telematici e l'impiego degli e-book.

Mi rendo conto di aver fatto esempi alquanto banali, ma l'esemplificazione ha il solo scopo di avvertire che quando si parla di «libro di scuola» si ha a che fare con un oggetto assai mutevole nel tempo, in ragione non solo dei cambiamenti scolastici, ma anche dei mutamenti dell'editoria scolastica che, via via, ha perfezionato le macchine per la stampa, ha creato redazioni specializzate, ha arricchito i testi con parti iconografiche sempre più raffinate.

Con i progetti Teseo la nostra attenzione si è orientata a indagare soprattutto il libro di testo come prodotto editoriale, avendo posto come prioritario nostro obiettivo quello di censire chi, quando e dove ha coltivato il genere libraio per la scuola. Altri studiosi perseguono con risultati molto apprezzabili interessi più vicini a tematiche didattiche e disciplinari.

(D) Parliamo ora dell'ultimo e importante risultato delle sue ricerche, il Dizionario Biografico dell'Educazione. Altra opera d'eccellenza, di grande valore per tutti noi. Ci può descrivere l'idea progettuale e la struttura?

(R) Il progetto del Dizionario Biografico dell'Educazione costituisce sotto molti aspetti la conseguenza delle ricerche condotte in precedenza. Attraverso la ricognizione della stampa e dell'editoria per la scuola e la gioventù il gruppo di ricerca è entrato in contatto con una straordinaria molteplicità di figure educative ormai scomparse da tempo dalla memoria non solo collettiva, ma anche degli studiosi. Si tratta di personalità che hanno agito a vari livelli, specie in sede locale (non bisogna dimenticare che la storia italiana è una «storia fatta di storie!»), svolgendo un'azione decisiva per l'evoluzione dell'idea educativa in un determinato periodo o in preciso spazio geografico, per la rilevanza della loro azione sociale, per la sostanza dell'impegno scolastico. Di qui la decisione di ordinare entro un unico strumento biografico la raccolta delle tante vite dedicate alla causa educativa nei due secoli ultimi (XIX e XX secolo), integrando le biografie meno note con quelle di personalità invece già studiate e per la cui conoscenza non era necessario certamente il nostro lavoro.

Il recupero di questi personaggi ha consentito, in specie, di arricchire l'opera con la segnalazione di maestri, piccoli intellettuali di provincia, ecclesiastici che, accanto a una funzione di presenza intermedia tra i centri di elaborazione pedagogica e politico-scolastica, hanno qualificato la loro presenza come silenziosi, ma fattivi protagonisti nella battaglia contro l'ignoranza. La caratteristica principale del Dizionario è che esso è finalizzato a far conoscere quanti sono considerati «minori» o sono addirittura scomparsi dalla memoria.

Nel passare all'impianto dell'opera desidero ricordare che un progetto enciclopedico è sempre frutto di una sedimentazione del sapere ordinato intorno ad alcuni concetti fondamentali che ne assicurano la trama coerente. Anche il Dizionario Biografico dell'Educazione rispetta questi criteri. Perché esso venisse concepito e vedesse la luce era necessario che si sedimentassero alcune transizioni storiografiche. Proprio da queste scaturiscono le basi che costituiscono la travatura dell'opera.

La transizione più evidente riguarda il superamento dell'impostazione idealistica di matrice gentiliana e il contestuale manifestarsi di una nuova e più larga sensibilità storiografica e culturale. Quando si parla del superamento della storiografia idealistica – desidero ribadirlo – non si esprime un'opzione che va «contro» la storia della pedagogia, che continua a costituire un fondamentale perno della ricostruzione storico-educativa, ma si riconosce l'esigenza di integrazioni in grado di completare la storia delle idee con la/le storia/e colta/e nella vivezza della vita scolastica e educativa in genere.

La prima caratteristica del Dizionario è dunque questa: esso si configura come «dizionario dell'educazione» e non «della pedagogia», per quanto vi si trovino moltissime voci di stretta competenza pedagogica. Accanto alle biografie di pedagogisti e uomini di scuola il Dizionario documenta infatti

l'attività di numerosi altri protagonisti della storia educativa: filantropi e benefattori, uomini politici e scrittori per l'infanzia, sacerdoti, patrioti, medici, imprenditori, tutte figure nelle quali è possibile ritrovare, non di rado, soltanto una «pedagogia implicita».

La varietà delle biografie raccolte nei due volumi del Dizionario consente di accostarsi a personalità che hanno svolto un ruolo di primo piano al di là dei tradizionali territori dei dibattiti sulla natura dell'educazione e sulle politiche scolastiche (come nel caso degli studi dedicati all'universo femminile, ai soggetti portatori di handicap, all'editoria, da quella ricreativa alla produzione dei libri di testo, ecc.). Questo è stato possibile grazie a una seconda transizione storiografica e cioè l'intreccio maturato tra gli studi storico-pedagogici e altre forme di indagine storica impegnate, per esempio, nella ricostruzione dei mutamenti culturali e delle trasformazioni sociali.

A tal proposito basta far cenno al notevole accrescimento delle nostre conoscenze intorno all'infanzia e alle pratiche educative attraverso le indagini di storia religiosa (le congregazioni e il loro impegno educativo), la ricostruzione degli apporti educativi in senso lato e stretto di medici, igienisti e promotori dell'esercizio fisico, l'analisi delle principali e più note letture infantili e, accanto a queste, anche di quel complesso e assai vario reticolato di opuscoli e giornalotti per adulti e ragazzi, spesso anche di mediocre qualità che, tuttavia, ha inciso in forme non marginali sulle abitudini e la creazione della mentalità di milioni di Italiani.

Il Dizionario non sarebbe stato possibile, poi, se non si fossero moltiplicate, specie dopo il 1970, le ricerche in ambito locale. È questa la terza transizione storiografica. Gli studi condotti su aree regionali o sub regionali hanno esaurientemente documentato, come è noto, non solo quanto già era risaputo e cioè che la storia dell'educazione in Italia si è svolta lungo un percorso assai articolato, risentendo di tradizioni culturali molto diverse, ma anche che la ricezione della politica scolastica unitaria, a sua volta, ha avuto interpretazioni ed esiti alquanto disomogenei.

Attraverso le schede biografiche del Dizionario è, infine, possibile ripercorrere la ricchezza e varietà delle iniziative ed esperienze collocate al di fuori degli spazi propriamente scolastici, come quelle rivolte alla cura ed educazione dell'infanzia orfana e abbandonata, a quella portatrice di handicap fisici e psichici, all'animazione della gioventù negli oratori parrocchiali e nei ricreatori laici, all'addestramento ai mestieri artigiani e alle attività professionali attraverso appositi laboratori e officine.

Per quanto la scuola, come è noto, abbia a lungo rappresentato il principale canale d'istruzione e d'educazione – secondo la formula ricorrente nella cultura pedagogica del XIX secolo – è tuttavia non meno vero che i processi d'integrazione delle giovani generazioni hanno seguito percorsi molto più articolati. Basta fare cenno alle iniziative intraprese nell'ambito dei giovani analfabeti per i quali furono predisposte varie possibilità per accedere alla let-

tura, alla scrittura e al far di conto, dalle scuole serali a quelle aperte presso le caserme militari nonché attività ricreative (poi anche sportive) predisposte nella convinzione che anche il tempo libero era un tempo propizio all'educazione.

Non stupisce – se si tiene conto di questa particolarità – l'elevato numero di benefattori e filantropi presentati nel Dizionario. Nel leggerne le biografie si scopre la varietà delle tipologie professionali e sociali e dei loro intenti. Ci sono sacerdoti, religiosi e religiose impegnati soprattutto sul fronte dell'educazione infantile e giovanile; massoni a tutto tondo che aprono asili e animano scuole professionali; tante personalità ebraiche che pongono competenze, e spesso anche risorse finanziarie, al servizio dell'istruzione di tutti; molte donne, infine, sono attive protagoniste soprattutto nell'ambito dell'educazione femminile. Questa constatazione induce a una doppia riflessione. Dal Dizionario sembra uscire confermata la tesi di quanti, opponendosi tanto alle spiegazioni lineari della storia d'Italia quanto prendendo le distanze da revisionismi variamente ispirati, hanno suggerito di guardare ai processi unitari in termini «plurali» e cioè esito di un convergente impegno di istanze ideali e culturali diverse e talvolta addirittura contrapposte.

(D) Siamo giunti ormai al termine di questa piacevole intervista. Vorrei un suo giudizio sui destini della Storia della pedagogia: dove sta andando il nostro settore oggi? Quali spazi, oggetti, fonti sarebbero ancora da esplorare?

(R) Negli ultimi 30-40 la fisionomia della ricerca storico-pedagogica è notevolmente mutata se confrontata con i decenni precedenti. Il rinnovamento è avvenuto sia in ordine alle tematiche affrontate (meno indagini centrate soltanto sulla storia delle idee, maggiore attenzione a ricerche orientate alla ricostruzione di vissuti educativi ben contestualizzati nelle quali spesso è stata comunque non di rado anche ricompresa la riflessione più specificamente teorica) sia nei confronti delle pratiche metodologiche che sono diventate molto più sofisticate con ampio ricorso alla documentazione archivistica. I risultati sono tangibili: da settore «di nicchia» concepito come una sub area della cultura pedagogica, gli studi storico-pedagogici sono diventati maggiorenni e hanno oggi ampia circolazione anche tra gli studiosi di altri ambiti disciplinari come, ad esempio, storici sociali, studiosi dell'evoluzione delle discipline scolastiche, linguisti, antropologi, ecc.

Questa ricchezza è tuttavia pericolosamente insidiata dalla tendenza che sta prendendo sempre più piede nelle Università italiane a valorizzare soprattutto il sapere professionale (e le discipline che lo assicurano) inteso come insieme di tecniche e delle prassi operative. Le discipline cosiddette «disinteressate» (tra cui quelle storiche in generale) vengono conseguentemente spesso percepite come un «di più» non essenziale.

Mi dispiace concludere questa intervista come un'annotazione un po' negativa, ma devo onestamente dichiarare che al momento non intravedo un

grande futuro – per lo meno sul piano accademico – per gli studiosi impegnati nell’ambito storico-pedagogico; naturalmente guardo alla mia realtà, quella che direttamente conosco. Come tutti sanno è inoltre sempre più difficile reperire finanziamenti per realizzare imprese come quelle che ho avuto la fortuna e il privilegio di dirigere. Sarebbe già un ottimo risultato se nei prossimi dieci anni nelle Università italiane si conservassero le posizioni attuali in termini di cattedre e posti da ricercatore.

Per quanto riguarda la seconda parte della domanda ritengo che un possibile obiettivo di medio termine potrebbe essere quello di mettere mano – a partire dai notevoli e numerosi studi condotti su base locale e in ambiti specifici (storia dell’infanzia, delle donne, delle tradizioni religiose, ecc.) – ad un progetto finalizzato a scrivere una storia dell’Italia educativa tra Illuminismo e contemporaneità. A tutt’oggi noi non disponiamo di un’opera nella quale raccogliere e far dialogare tra loro la molteplicità delle esperienze svolte in oltre due secoli nel campo dell’educazione e della pedagogia, dalla scuola alle azioni promosse dalla beneficenza e dalla filantropia, dalle iniziative per l’infanzia alle attività per i soggetti portatori di handicap, dall’educazione femminile a quella politica e religiosa, ecc.

Naturalmente un progetto così ambizioso è praticabile se gestito da un gruppo di studiosi nel quale interagiscano sensibilità culturali diverse, interessi di studi differenziati e competenze dislocate in modo articolato (su base per lo meno regionale o macro regionale) in modo da tenere conto della complessa realtà italiana.

Curriculum scientifico e bibliografia del prof. Giorgio Chiosso

1. Curriculum vitae

Giorgio Chiosso, nato a Poirino (Torino) il 19 gennaio 1945, è professore emerito di Storia della Pedagogia nell'Università di Torino dove ha insegnato Pedagogia Generale e Storia della Pedagogia dal 1 novembre 1990 fino al collocamento in pensione il 30 settembre 2013.

Dopo gli studi secondari seguiti nell'Istituto magistrale "Regina Margherita" di Torino, ha frequentato la Facoltà di Magistero dell'Università di Torino (1964-1968) dove ha avuto come docenti, tra gli altri, Francesco de Bartolomeis, Remo Fornaca, Vittorio Mathieu, Carlo Mazzantini, Guido Quazza. Qui ha conseguito il diploma di laurea in Pedagogia, discutendo una tesi di laurea in Storia della Pedagogia (*Chiesa ed educazione sessuale dalla seconda metà del '700 ad oggi*) con il professor Remo Fornaca. Successivamente ha seguito attività seminariali di secondo livello sotto la guida del professor Aldo Agazzi presso l'Università Cattolica di Milano.

Per oltre un ventennio ha insegnato nelle scuole primarie (1964-1969) e secondarie (1969-1987), per poi passare alla docenza universitaria. Nel 1983 è stato chiamato nell'Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Brescia) dove, come professore incaricato, ha tenuto l'insegnamento di Storia della Pedagogia fino al 1986 quando, in seguito alla vincita del concorso nazionale di prima fascia, ha preso servizio in qualità di professore straordinario nell'Università di Lecce (1987-1990), per trasferirsi in via definitiva a Torino nel novembre 1990.

Ha inoltre tenuto corsi presso le Università di Padova, Bergamo, della Valle d'Aosta e nell'Università Nazionale di Cordoba (Argentina). È stato Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dal 1992 al 1997 e dal 2009 al 2012 e del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dal 2012 al 2013, Vice Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dal 1997 al 2003, componente del Senato Accademico dell'Università di Torino dal 2003 al 2006 e Presidente del Consiglio di Corso di Studi per l'area delle Scienze dell'educazione dal 2004 al 2007. Ha fatto

parte del Comitato promotore del Corso di studi in Scienze Motorie e fino al gennaio 2013 è stato componente del Consiglio di Gestione della Scuola Universitaria Interfacoltà di Scienze Motorie.

Nel 1998 ha rappresentato l'Università di Torino nella Commissione Paritetica tra l'Università di Torino, l'Università di Liegi e l'IUFM di Grenoble per la costituzione dell'Università in Valle d'Aosta.

È stato consigliere dell'IRRSAE Valle d'Aosta e del Piemonte. Dal 1998 al 2005 ha diretto la rivista per maestri "Scuola Italiana Moderna". Dal 1994 al 2005 ha fatto parte del Comitato di Direzione degli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche". Attualmente è componente dei Comitati Direttivi e/o Consigli Scientifici delle seguenti riviste: "Nuova Secondaria", "History of education & children's literature", "Estudios sobre educación", "Scuola democratica", "Studium educationis". Collabora inoltre alle principali riviste pedagogiche italiane e straniere e ha diretto per la casa editrice Sei di Torino le collane "Scuola e vita" e "Teoria e storia dell'educazione". È responsabile per la casa editrice Mondadori Università della collana "I saperi dell'educazione".

Dal 1994 al 1997 è stato consigliere nazionale della Società Italiana di Pedagogia. È socio della Società spagnola di Storia dell'educazione. Nel 1995 ha partecipato ai lavori della Commissione ministeriale per l'autonomia delle scuole.

Tra il 2001 e il 2006 ha svolto in qualità di esperto vari incarichi di consulenza presso il Ministero dell'Istruzione. In particolare: - dal luglio al dicembre 2001 ha fatto parte del Gruppo ristretto di lavoro incaricato di istruire il progetto di riforma scolastica; - nel novembre 2002 è stato nominato componente dell'Osservatorio nazionale per la sperimentazione nella scuola dell'infanzia e primaria; - tra il 2003 e il 2005 ha presieduto il gruppo di esperti sul Liceo delle Scienze Umane, incarico riconfermatogli nel 2009 per la stesura delle Indicazioni nazionali relative a tale ordine di studi.

È stato responsabile, in qualità di referee nazionale, della valutazione della produzione scientifica delle discipline pedagogiche nell'ambito del progetto nazionale CIVR (2005). Nel 2012 ha fatto parte del Gruppo di lavoro ministeriale (ministro Profumo) che ha prodotto un rapporto sulla possibilità di concludere gli studi prima e secondari entro il diciottesimo anno di età.

Nel triennio 2005-2008 è stato componente del Consiglio Direttivo della Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo, incarico confermatogli per il quadriennio 2009-2013. In questo periodo ha diretto alcuni progetti relativi al potenziamento delle scuole della rete sostenuta dalla Fondazione e alla rendicontazione sociale. Nel 2013 la Fondazione per la Scuola gli ha conferito una consulenza su alcuni progetti in corso, con particolare riferimento ai possibili processi di miglioramento del rendimento delle scuole.

Gli interessi scientifici di Giorgio Chiosso si orientano in due principali direzioni: la ricerca storico-educativo e l'indagine pedagogico-sociale e politico-scolastica.

In campo storico-educativo Chiosso ha compiuto numerosi studi sull'evoluzione del sistema formativo italiano tra Otto e Novecento, soffermando la propria attenzione - in specie - sugli orientamenti culturali prevalenti nella vita scolastica d'inizio Novecento cui ha dedicato, oltre a svariati contributi apparsi in riviste e atti di convegni, il volume *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* (1983). Altre ricerche hanno riguardato l'apporto dei cattolici allo sviluppo della scuola italiana tra Otto e Novecento con specifica attenzione al secondo dopoguerra, tema del libro *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra* (1988). Nel 2001 ha pubblicato un *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia* (Premio Capri S. Michele, 2001). Nell'ambito degli interessi riguardanti l'educazione e la pedagogia cattolica ha riservato una particolare attenzione alla figura di don Giovanni Bosco e all'esperienza salesiana cui ha dedicato numerosi saggi e interventi in convegni e seminari.

Più recentemente ha raccolto in due volumi saggi elaborati in varie circostanze: *Carità educatrice e istruzione in Piemonte nel primo Ottocento* (2007) e *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (2011). Ampia ed editorialmente fortunata risulta anche la produzione alto divulgativa principalmente destinata alla didattica universitaria (*Novecento pedagogico*, 1997; *L'educazione nell'Europa moderna*, 2007; *La pedagogia contemporanea*, 2015).

I suoi prevalenti interessi, soprattutto a partire dagli anni '90, si sono tuttavia orientati a riscoprire le modalità con cui furono veicolati i processi d'istruzione ed educativi nel passaggio tra XIX e XX secolo, valorizzando fonti ancora poco esplorate come i periodici per gli insegnanti, l'editoria educativa e i libri di scuola. A tal fine ha dato vita e coordinato, in collaborazione con vari docenti di numerose Università (Padova, Bologna, Firenze, Genova, Udine, Macerata, Milano Cattolica, Roma Tre), gruppi nazionali e locali di ricerca operativi in varie parti d'Italia.

Gli esiti di queste indagini, che hanno fruito dei finanziamenti ministeriali PRIN, sono raccolti in saggi, volumi e repertori apparsi a partire dal 1989: *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità* (1989), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento* (1992), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo* (1993) e *La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943* (1997) cui hanno fatto seguito gli esiti delle ricerche sull'editoria per l'educazione e la scuola: *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento* (2000), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (2003) e *Teseo '900. L'editoria per l'educazione e la scuola in Italia nel primo Novecento* (2008) e *Libri di scuola e mercato scolastico. Dal primo Otto-*

cento alla riforma Gentile (2013). Nel campo del libro scolastico e dell'editoria per l'educazione ha inoltre sostenuto e sovrinteso il progetto EDISCO, banca dati per il libro scolastico italiano.

Dal 2008 ha guidato con Roberto Sani il progetto nazionale (Università di Genova, Macerata, Milano Cattolica, Roma Tre e Torino, PRIN 2010) per la compilazione del *Dizionario biografico dell'educazione*, progetto che si è concluso nel 2013 con la pubblicazione dei due volumi nei quali sono raccolte 2345 biografie di educatori, pedagogisti, uomini di scuola e scrittori per l'infanzia.

Alla fine degli anni '90 ha collaborato ad una ricerca europea promossa dall'Università di Ginevra sulla circolazione della cultura psico-pedagogica nella prima parte del Novecento. Il rapporto di ricerca è uscito con il titolo *Innovation pédagogique: science, rhétorique, propagande* (Archives J.J. Rousseau, Genève, 1998).

Per quanto attiene agli aspetti pedagogico-sociali e politico-scolastici Giorgio Chiosso si è occupato, in un primo tempo, degli aspetti pedagogici connessi all'azione politica di alcuni nuovi soggetti emergenti dopo il 1968 (*Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, 1977; *Movimento operaio, sindacati e scuola*, 1978) e dei rapporti tra cultura del lavoro e istruzione secondaria (*Cultura, lavoro e professione*, 1981). In seguito, ha approfondito le motivazioni, le dinamiche e l'organizzazione dell'autonomia delle scuole, collocandole nel più ampio contesto delle prospettive comunitarie nelle società post moderne (ved. il volume in collaborazione con Alessandro Pajno e Giuseppe Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, 1997).

Tale lettura dell'autonomia implica una forte valenza educativa che si deve tradurre in forme organizzative capaci di esaltare le potenzialità delle persone e delle comunità locali. Su questa linea si dispongono i numerosi scritti (per lo più articoli e brevi saggi apparsi in riviste) dedicati ai diversi problemi connessi con i progetti di riforma scolastica che si sono susseguiti negli ultimi due decenni.

Queste tematiche si sono intrecciate con l'attenzione prestata ai temi della cittadinanza e della convivenza con riflessioni sui cambiamenti della famiglia (*Nascere figlio*, 1994; *La famiglia difficile*, 1997 entrambi in collaborazione con Mario Tortello), sul tema della giustizia scolastica e sui rapporti tra etica comune, "virtù civiche" e formazione del carattere.

A Giorgio Chiosso sono stati attribuiti due importanti riconoscimenti per l'attività scientifica e l'insegnamento universitario: il Premio Mario Laeng "Magister Vitae" (2008) e il Premio alla Carriera della Società Italiana di Pedagogia (2014).

2. Bibliografia¹

a) Volumi

- *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, La Scuola, Brescia, 1977.
- *Movimento operaio, sindacati e scuola*, La Scuola, Brescia, 1978.
- *Cultura, lavoro e professione*, Vita e pensiero, Milano, 1981.
- *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia, 1983.
- *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia, 1984.
- *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia, 1988.
- *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997 (nuova edizione aggiornata e rivista, 2012).
- *Profilo storico della pedagogia cristiana (secoli XIX e XX)*, La Scuola, Brescia, 2001.
- *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano, 2004 (traduzione in rumeno, *Teorii ale educației și ale formării*, Bucaresti, Humanitas Educațional, 2007).
- *Carità educatrice e istruzione popolare in Piemonte*, Sei, Torino, 2007.
- *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano, 2009.
- *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Sei, Torino, 2011.
- *Pedagogia, manuale per il liceo delle Scienze umane*, Mondadori-Einaudi, Milano, 2011-2012, 2 voll.
- *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla riforma Gentile*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- *Pedagogia, manuale per il liceo delle Scienze Umane*, Mondadori-Einaudi, 3 voll., Milano, 2015 (nuova edizione).
- *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia, 2015.
- (con Mario Castoldi) *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e Didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano, 2017.

b) Curatele di volumi

- *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, FrancoAngeli, Milano, 1989 (con saggio alle pp. 25-61).

¹ All'interno del paragrafo non sono inseriti gli articoli apparsi su giornali e pubblicazioni periodiche, i testi divulgativi, gli scritti di occasione e quelli apparsi su siti online

- *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, La Scuola, Brescia, 1992 (con introduzione alle pp. 7-44).
- *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia, 1993 (con saggio alle pp. 7-50).
- *Nascere figlio. Le famiglie italiane verso il Duemila*, Utet Libreria, Torino, 1994 (con introduzione e saggio alle pp. 29-54).
- (con Mario Tortello) *La famiglia difficile. Esperienze e proposte per affrontare le crisi domestiche*, Utet Libreria, Torino, 1997 (con introduzione e saggio alle pp. 206-231).
- *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia, 1997 (con introduzione alle pp. 5-12).
- *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, La Scuola, Brescia, 2000 (con introduzione e saggio alle pp. 109-145).
- *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002 (con presentazione e saggio alle pp. 9-42).
- *Teseo. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano, 2003 (con introduzione, saggio alle pp. XI-XXVIII e schede firmate).
- *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori Università, Milano, 2007, pp. 33-60 (con saggio in collaborazione con M.C. Morandini).
- *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano, 2008 (con introduzione alle pp. VII-X e schede firmate).
- *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin e MacIntyre e la questione educativa*, Sei, Torino, 2009 (con introduzione alle pp. 7-10).
- *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano, 2009 (con saggi alle pp. 1-21 e 45-65).
- (codirezione con Roberto Sani) *Dizionario biografico dell'educazione*, Editrice Bibliografica, Milano, 2013, 2 voll.
- (edizione di E. Giammancheri), *Novecento pedagogico italiano*, Roma, Studium, 2015 (con introduzione alle pp. 9-33).

c) Saggi in volumi collettanei e atti di convegni

- *La democrazia scolastica alla verifica di un decennio*, in *Quale scuola media? Problemi, esigenze, attese*, Aa.Vv., La Scuola, Brescia, 1984, pp. 159-177.
- *La proposta educativa di Bernardino Varisco*, in *Bernardino Varisco e la cultura filosofica italiana tra positivismo e idealismo*, a cura di M. Ferrari, Edizioni Fondazione Morcelli-Reposi, Chiari, 1985, pp. 297-310.

- *L'insegnamento religioso nelle scuole infantili dall'età apertiana ad oggi*, in *La religione nella scuola materna*, M. Mencarelli et al., La Scuola, Brescia, 1986, pp. 71-85.
- *L'oratorio di don Bosco nel rinnovamento educativo del Piemonte carloalbertino*, in *Don Bosco al servizio della Chiesa e dell'umanità. Studi e testimonianze*, a cura di P. Braido, Las, Roma, 1987, pp. 83-116.
- *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al Piano decennale*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958*, Aa.Vv., La Scuola, Brescia, 1988, pp. 303-339.
- *Don Bosco e l'oratorio (1841-1855)*, in *Don Bosco nella storia. Atti del I Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco*, a cura di M. Midali, Las, Roma, 1989, pp. 297-313.
- *Gesualdo Nosengo e la riforma della scuola media*, in *L'attualità del pensiero e della testimonianza di Gesualdo Nosengo*, relazioni di A. Agazzi et al., Uciim, Roma, 1989, pp. 59-78.
- *Scuola democratica e obbligo d'istruzione*, in *Educazione, scuola e Costituzione*, Editrice Universitaria di Roma-La Goliardica, a cura di O. Petrelli, Roma, 1991, pp. 121-140.
- *La gioventù "povera e abbandonata" a Torino nell'Ottocento. Il caso degli allievi-artigiani della Mendicizia Istruita (1818-1861)*, in *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braido*, a cura di J.M. Prellezo, Las, Roma, 1991, pp. 375-402.
- *Libertà e popolarità nell'esperienza storica della scuola cattolica*, in *Conferenza Episcopale Italiana, La presenza della scuola cattolica in Italia*, La Scuola, Brescia, 1992, pp. 69-112.
- *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in *Il "Kulturkampf" in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, a cura di R. Lill e F. Traniello, Il Mulino, Bologna, 1992, pp. 335-388 (con traduzione in tedesco nel volume *Der Kulturkampf in Italien und in den deutschsprachigen Ländern*, Duncker & Humblot, Berlin, pp. 257-298).
- *Culture diverse e legalità, aspetto pedagogico*, in *Legalità e solidarietà in un'Europa interculturale*, a cura di L. Baronio, Edizioni Dehoniane, Bologna, 1993, pp. 85-103.
- *Modelli pedagogici e teorie della scuola nella cultura educativa contemporanea*, in *La pedagogia tra scuola ed extrascuola*, G. Chiosso et al., Tirrenia Stampatori, Torino, 1993, pp. 111-145.
- *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza, atti del XXXI convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 7-56.
- *Educare e istruire il popolo a Torino nel primo Ottocento*, in *Chiesa e prospettive educative tra Restaurazione e Unificazione*, a cura di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia, 1994, pp. 201-251.

- *La formazione dei maestri in alcune riviste scolastiche e pedagogiche del primo Novecento*, in *La formazione del maestro in Italia*, a cura di G. Genovesi e P. Russo, Corso, Ferrara, 1996, pp. 69-90.
- *Istruzione primaria e condizioni dei maestri tra Otto e Novecento*, in *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna". 1893-1993*, a cura di M. Cattaneo e L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 25-52.
- *Gentile, i cattolici e la libertà di insegnamento nei primi anni del Novecento*, in *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, a cura di G. Spadafora, Armando, Roma, 1997, pp. 289-318.
- *Novecento pedagogico*, in *Novecento/Novecenti. La cultura di un secolo*, a cura di E. Agazzi, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 117-141.
- *Giovanni Gentile, la réforme scolaire, le fascisme*, in *Innovation pédagogique: science, rhétorique, propagande*, a cura di M. Cifali e D. Hameline, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau-Université de Genève, Genève, 1998, pp. 13-31.
- *La scuola nella società giusta*, in *Scuola e cultura della formazione*, a cura di C. Coggi, Il Segnalibro, Torino, 1998, pp. 59-86.
- *I classici della pedagogia tra positivismo e riforma Gentile*, in *I classici della pedagogia*, a cura di G. Cives, G. Genovesi e P. Russo, FrancoAngeli, Milano, 1999, pp. 33-52.
- *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, a cura di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia, 1999, pp. 499-527.
- *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949) e Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, a cura di L. Pazzaglia e R. Sani, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 375-419.
- (con A.M. Mariani) *Teorie della scuola e professione docente*, in *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, A. Arace et al., Utet Libreria, Roma, 2002, pp. 3-56.
- *La pedagogia cattolica e il Movimento dell'educazione nuova*, in *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, a cura di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 287-328.
- *Dalla pedagogia all'antipedagogia fra utopia e nuovi scenari*, in *Il sogno di cambiare la vita (fra gabbiani ipotetici e uccelli di rapina). Modelli sociali, educativi e artistici dal cuore del '68*, a cura di R. Alonge, Carocci, Roma, 2004, pp. 69-82.
- *L'educazione alla democrazia e alla cittadinanza*, in *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, a cura di M. Corsi e R. Sani, Vita e pensiero, Milano, 2004, pp. 19-28.
- *La dimensione sociale dell'educazione*, in *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno, atti del XLIII convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 147-164.

- *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, a cura di F. Gobbo, Sei, Torino, 2006, pp. 1-15.
- *Il "Novecento Pedagogico Italiano" di Enzo Giammancheri*, in *Enzo Giammancheri. Fede, cultura, educazione*, AA.VV., La Scuola, Brescia, 2007, pp. 61-81.
- *Educazione e pedagogia nelle pagine del "Bollettino Salesiano" d'inizio Novecento*, in *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, a cura di J. Graciliano Gonzales, G. Loparco, F. Motto e S. Zimniak, vol. I, Las, Roma, 2007, pp. 95-133.
- *El estudiante como centro. Como cambia la universidad en Europa*, in *Promoción de la salud en la Universidad*, a cura di C. Rosales Lopez e M.E. Gonzales Alfaya, Turculo Ediciones, Santiago de Compostela, 2008, pp. 1-23.
- *Nosengo, il Codice di Camaldoli e gli anni della ricostruzione*, in *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, a cura di L. Corradini, Elledici, Leumann (Torino), 2008, pp. 129-146.
- *Presentazione*, in *Personalizzare l'insegnamento*, a cura di CERI-OCSE, Il Mulino, Bologna, 2008, pp. 13-28.
- *Bene comune, virtù civiche e formazione del carattere*, in M. Simone (ed.), *Il Bene comune oggi. Un impegno che viene da lontano*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2008, pp. 425-437.
- *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*, in *La scuola bene di tutti*, a cura di L. Caselli, Il Mulino, Bologna, 2009, pp. 51-81.
- *Educazione, scuola, complessità*, in *Complessità dinamica dei processi educativi. Aspetti teorici e pratici*, a cura di F. Abbona, G. Del Re e G. Monaco, FrancoAngeli, Milano, 2009, pp. 48-71.
- *Dewey and European Catholic Pedagogy*, in *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective. A New Democracy for the Twenty-first Century*, a cura di L.A. Hickman e G. Spadafora, Southern Illinois University Press, Carbondale (Illinois), 2009, pp. 159-168.
- *Comunità, persona e personalizzazione*, in *La scuola della persona. Undicesimo rapporto*, a cura di Centro Studi per la Scuola cattolica, La Scuola, Brescia, 2009, pp. 297-314.
- (con M. Mincu) *Imagined globalisation in Italian education*, in *Reforming teaching and learning. Comparatives in a Global Era*, a cura di M.T. Tatto e M. Mincu, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipai, 2009, pp. 23-39.
- *Stampatori ed editori per l'Università e la scuola tra Otto e primo Novecento*, in *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione e lettura*, a cura di G.P. Brizzi e M.G. Tavoni, Clueb, Bologna, 2009, pp. 645-653.
- *Emergenza educative e dibattito pedagogico*, in *Evangelizzazione e educazione*, a cura di A. Bozzolo e R. Carelli, Las, Roma, 2011, pp. 119-135.

- *Fare cultura scolastica alla luce del Vangelo*, in *Educare alla vita buona del Vangelo nella scuola e nella formazione professionale*, Aa.Vv., La Scuola, Brescia, 2012, pp. 83-97.
- *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*, in *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, a cura di J. Meda e A.M. Badanelli, Eum, Macerata, 2013, pp. 47-59.
- *L'editoria scolastica e l'istruzione classica*, in *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, a cura di C.G. Lacaita e M. Fugazza, FrancoAngeli, Milano, 2013, pp. 126-146.
- *Una lettura di storia dell'educazione*, in *Salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Un comune percorso educativo (1859-2010)*, a cura di F. Motto e G. Loparco, Las, Roma, 2013, pp. 129-133.
- *Il significato dell'IRC nella scuola italiana*, in *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di Religione*, a cura di Z. Trenti e C. Pastore, Elledici, Leumann (Torino), 2013, pp. 9-18.
- *L'editoria pedagogica nel primo Novecento. Le collane dirette da Giuseppe Lombardo Radice*, in *... Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, a cura di S. Fava, Vita e Pensiero, Milano, 2014, pp. 209-232.
- *Essere liberi per aprirci all'Infinito*, in *Fede, cultura, educazione. Nodi e prospettive per la missione della Chiesa nella cultura contemporanea*, a cura della Commissione Episcopale per la Cultura e le Comunicazioni sociali-Cei, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2014, pp. 75-87.
- *Prendersi a cuore l'altro: alleanze educative per il successo formativo, in Solidarietà sociale e impegno educativo. Promuovere il successo scolastico per il successo formativo*, a cura di K. Montalbetti e C. Lisimberti, Vita e pensiero, Milano, 2014, pp. 73-83.
- *Gianfrancesco Capurro, l'istruzione popolare e la lotta contro l'analfabetismo*, in *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda*, a cura di G. Zago, Aras edizioni, Fano, 2015, pp. 351-365.
- *In cerca di un "rapporto vero"*, in *I ragazzi del Millennio. Una ricerca sulle attività extrascolastiche a Torino*, a cura di S. Martino et al., Il Mulino, Bologna, 2015, pp. 21-30.
- *Educazione e pedagogia salesiana nel primo Novecento e Problemi aperti e prospettive del Congresso*, in *Sviluppo del carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX, atti del Congresso internazionale di Storia salesiana*, Roma, 19-23 novembre 2014, Las, Roma, 2016, pp. 155-186 e pp. 375-382.
- *"Forming the eminently moral and able man". The reading books after Unification*, in *Textbooks and Citizenship in modern and Contemporary Europe*, a cura di P. Bianchini e R. Sani, Peter Lang, Bern-Berlin-Bruxelles ecc., 2016, pp. 195-217.

- *I Fratelli delle Scuole Cristiane nel dibattito pedagogico piemontese*, in *Istruzione e formazione. La Provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, a cura di W.E. Crivellin, Effatà editrice, Cantalupa (Torino), 2016, pp. 135-160.
- *Don Bosco nelle riviste italiane per i maestri tra gli anni '20 e '30*, in *Percezione della figura di don Bosco all'esterno dell'Opera Salesiana*, a cura di G. Loparco e S. Zimniak, Las, Roma, 2016, pp. 139-147.

d) Voci in enciclopedie e dizionari

- *Felice Mattana*, in *Dizionario storico del Movimento Cattolico in Italia*, Casale Monferrato, Marietti, 1984, vol. III/2, pp. 528-529.
- *Rosa Agazzi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1988, vol. XXXIV (primo supplemento A-C), pp. 18-20.
- *Libertà della scuola. Il dibattito e la situazione in Italia, Libertà di insegnamento*, in *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1990, vol. IV, coll. 6857-6869.
- *Giovan Battista Scagliotti*, *Stampa pedagogica e scolastica periodica*, *Giovanni Vidari*, in *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1994, vol. VI, coll. 10333-10334, 11123-11153 e 12307-12311.
- *Movimento cattolico e scuola dopo il Concilio*, in *Dizionario storico del Movimento Cattolico. Aggiornamento 1980-1995*, Marietti 1820, Genova, 1997, pp. 96-105.
- *Editoria scolastica e pedagogica*, in *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2003, Appendice, coll. 478-492.
- *Cittadinanza*, *Luigi Giussani*, *Nazione, Positivismo e Educazione*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Las, Roma, 2008, pp. 198-200, pp. 528-529, pp. 790-792 e pp. 897-900.
- *Antonino Parato*, *Giovanni Battista*, *Giorgio Paravia*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 2014, vol. LXXXI.

e) Articoli, note, recensioni

- *L'educazione sessuale nella seconda metà del XVIII secolo*, "Pedagogia e vita", 1971-1972, 2, pp. 143-153.
- *Sperimentazione di scuola a tempo pieno a Torino*, "Scuola Italiana Moderna", febbraio 1972, 11, pp. 10-12.
- *La scuola fra immigrazione ed emarginazione*, "Scuola Italiana Moderna", maggio 1972, 16, pp. 16-17.

- *Scuola e comitati di quartiere a Torino*, "Pedagogia e vita", 1972-1973, 1, pp. 41-59.
- *Esperienze politiche e pedagogiche del Movimento di Cooperazione Educativa*, "Pedagogia e vita", 1972-1973, 4, pp. 365-392.
- *Le "mediazioni" di Bruno Ciari*, "Pedagogia e vita", 1973-1974, 1, pp. 21-34.
- *Indicazioni pedagogiche e politiche delle "150 ore" a Torino*, "Pedagogia e vita", 1973-1974, 6, pp. 621-635.
- *I partiti e la politica scolastica in Italia tra il 1968 e il 1974*, "Pedagogia e vita": 1. *La Democrazia Cristiana*, 1974-1975, pp. 181-204; 2. *Il Partito Comunista Italiano*, 1974-1975, pp. 415-436; 3. *I gruppi della sinistra extra-parlamentare*, 1975-1976, pp. 53-71; 4. *Partito Repubblicano e Partito Liberale Italiano*, 1975-1976, pp. 265-287
- *Sindacati e politica scolastica in Italia (1968-1976)*, "Pedagogia e vita", 1976-1977, 3, pp. 281-297.
- *Indicazioni politiche e pedagogiche nell'impegno scolastico del sindacato*, "Pedagogia e vita", 1977-1978, 3, pp. 259-273.
- *Partiti e scuola in Italia*, "Scuola e Didattica", maggio 1977, 15, pp. 9-13.
- *Ci sarà una riforma della scuola di base?*, "Scuola Italiana Moderna", ottobre 1977, 2, pp. 8-10.
- *Panorama de la enseñanza en Italia*, "Revista de educacion", 1977, 253, pp. 85-99.
- *Movimento operaio, sindacati e scuola*, "Scuola e Didattica", ottobre 1978, 3, pp. 8-10.
- *Qualcosa non funziona nell'aggiornamento dei docenti*, "Scuola Italiana Moderna", gennaio 1979, 7, pp. 6-8.
- *Il dibattito sulla scuola integrata*, "Scuola Italiana Moderna", febbraio 1979, 9, pp. 7-9.
- *Le ipotesi di riforma della scuola elementare*, "Scuola Italiana Moderna", febbraio 1979, 10, pp. 6-8.
- *Tre inediti di Giovanni Vidari*, "Pedagogia e vita", 1979-1980, 3, pp. 307-317.
- *Scuola, politica e pedagogia. Bilancio di un decennio*, "Vita e pensiero", 1980, 3, pp. 14-21.
- *Pluralismo culturale ed educazione*, "Vita e pensiero", 1981, 1, pp. 67-71.
- *Per una nuova scuola elementare: ma quale?*, "Scuola Italiana Moderna", gennaio 1981, 7, pp. 9-11.
- *Educare al lavoro*, "Vita e pensiero", 1981, 7-8, pp. 30-35.
- *Scuola e pedagogia del fascismo nella recente storiografia*, "Vita e pensiero", 1981, 10, pp. 70-75.
- *Educazione nazionale, politica e scuola in alcuni "gentiliani" (1919-1925)*, "Pedagogia e vita", 1981-1982, 5, pp. 495-523.
- *"Nuova Secondaria"*, "Vita e pensiero", 1983, 10, pp. 73-75.

- *La stampa scolastica torinese nel primo '900*, "Quaderni del Centro Studi C. Trabucco", 1983, 3, pp. 17-53.
- *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella*, in "Pedagogia e vita", 1983-1984, 3, pp. 295-321
- *Questioni educative e scolastiche della "Rivista di Filosofia e Scienze Affini"*, "Pedagogia e vita", 1983-1984, 6, pp. 619-644.
- *Tempo scolastico e responsabilità educative. Il prolungamento dell'orario alle elementari e alle medie*, "Vita e pensiero", 1984, 3, pp. 13-17.
- *Le scuole per i maestri in Piemonte (1840-1850)*, "Quaderni del Centro Studi C. Trabucco", 1984, 5, pp. 9-48.
- *Partecipazione e organi collegiali nella storia della scuola italiana*, "Nuova Secondaria", settembre 1984, 1, pp. 5-7.
- *Dalla media unica alla "cultura della protesta"*, "Nuova Secondaria", novembre 1984, 3, pp. 5-7.
- *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, "Pedagogia e vita", 1984-1985, 4, pp. 411-434.
- *La difficile riforma della scuola secondaria. Analisi e prime valutazioni del progetto approvato dal Senato*, "Vita e pensiero", 1985, 6, pp. 20-27.
- *Mediazione curricolare nel cambiamento senza riforme*, "Nuova Secondaria", gennaio 1985, 5, pp. 7-9.
- *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della "Rivista Pedagogica"*, in *Opposizioni alla riforma Gentile*, "Quaderni del Centro Studi C. Trabucco", 1985, 7, pp. 115-152.
- *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia del secondo dopoguerra (1949-1951)*, "Pedagogia e vita", 1985-1986, 2, pp. 185-211.
- *Le proposte dei partiti sulla scuola materna*, "Scuola materna", gennaio 1986, 7, pp. 10-12.
- *La rinascita della pedagogia cattolica tra idealismo e americanismo*, "La Scuola e l'Uomo", 1986, 4-5, pp. 137-139.
- *La scuola italiana dal 1945 ad oggi*, "Nuova Secondaria", novembre 1986, 3, pp. 5-7.
- *L'insegnamento religioso nelle scuole secondarie italiane. Lo scontro tra liberali e cattolici nell'Ottocento*, "Nuova Secondaria", dicembre 1986, 4, pp. 7-9.
- *Cattolici e riforma scolastica. Discussioni e polemiche sul progetto Gonella*, "Pedagogia e vita", 1986-1987, 1, pp. 73-100.
- *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, "Pedagogia e vita", 1986-1987, 4, pp. 421-440.
- *L'insegnamento religioso nelle scuole secondarie italiane. Riforma Gentile, Concordato del '29 e vicende del secondo dopoguerra*, "Nuova Secondaria", gennaio 1987, 5, pp. 11-13.
- *Educazione e popolo in Piemonte*, "Nuova Secondaria", febbraio 1987, 6, pp. 36-38.

- *Neokantiani ed herbartiani. Tra positivisti ed idealisti*, “Nuova Secondaria”, ottobre 1987, 2, pp. 22-24.
- *La questione educativa nel neokantismo italiano*, “Idee”, 1988, 7-8, pp. 41-54.
- *1962-1987. 25 anni fa la riforma della scuola media*, “Nuova Secondaria”, marzo 1988, 7, pp. 7-10.
- *Costituzione e questione scolastica*, “Nuova Secondaria”, settembre 1988, 1, pp. 33-36.
- *I cattolici e le politiche dell’istruzione nell’Italia degli anni ’50*, “Nuova Secondaria”, dicembre 1988, 4, pp. 7-10.
- *I genitori, l’educazione e la gestione*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 1988, 4-5, pp. 540-547.
- *L’educazione degli Italiani tra nazione e nazionalismo*, “Nuova Secondaria”, marzo 1989, 7, pp. 29-30.
- *Scuola e società nell’Italia del dopoguerra. 1*, “Nuova Secondaria”, ottobre 1989, 2, pp. 7-9.
- *Scuola e società nell’Italia del dopoguerra. 2*, “Nuova Secondaria”, settembre 1989, 1, pp. 7-10.
- *Tra Erasmo e Napoleone*, “La scuola si aggiorna”, 1991, 1, pp. 2-9.
- *Ragioni dell’indirizzo pedagogico*, “Nuova Secondaria”, dicembre 1991, 4, pp. 19-21
- *Mario Casotti storico della pedagogia*, “Pedagogia e vita”, 1992, 2, pp. 67-89.
- *Identità nazionale: una nozione in crisi*, in “Nuova Secondaria”, ottobre 1992, 2, pp. 7-9.
- *Fine della centralità etico-civile della scuola?*, “Nuova Secondaria”, novembre 1992, 3, pp. 9-12.
- *L’apporto della riflessione pedagogica alla “nuova cittadinanza”*, “Nuova Secondaria”, dicembre 1992, 4, pp. 8-11.
- *La scuola racconta*, “La scuola si aggiorna”, 1993, 29, pp. 4-14.
- *Per una più forte identità comunitaria*, “Nuova Secondaria”, novembre 1993, 3, pp. 8-11.
- *Alle origini di Mompiano. L’esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, “Pedagogia e vita”, 1994, 3, pp. 60-73.
- *La stampa scolastica tra Otto e Novecento e “Scuola Italiana Moderna”*, “Fondazione Civiltà Bresciana”, 1994, pp. 5-18.
- *Autonomia e qualità della scuola*, “Nuova Secondaria”, aprile 1994, 8, pp. 8-10.
- *Autonomia tra partecipazione e gestione*, “Nuova Secondaria”, maggio 1994, 9, pp. 8-10.
- *Autonomia forte. Autonomia debole*, “Nuova Secondaria”, giugno 1994, 10, pp. 8-10.
- *Autonomia e gestione dell’autonomia*, “Nuova Secondaria”, settembre 1994, 1, pp. 15-17.

- *Verso l'autonomia del sistema formativo*, "Pedagogia e vita", 1995, 1, pp. 106-109.
- *La scuola risorsa per il bene comune*, "Nuova Secondaria", settembre 1995, 1, pp. 7-9.
- *Condizioni per l'autonomia*, "Nuova Secondaria", novembre 1995, 3, pp. 7-8.
- *Le ragioni dell'istruttivismo e la cultura della cittadinanza*, "AnpNotizie", 1995, 6-7, pp. 24-33.
- *Libertà e religione nel Congresso di Filosofia di Milano (1926)*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 1996, 3, pp. 237-264.
- *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 1997, 4, pp. 85-116.
- *L'interpretazione rosminiana di Giuseppe Allievo*, "Pedagogia e vita", 1997, 6, pp. 147-157.
- *Autonomia: cura di un avvio*, "Nuova Secondaria", settembre 1997, 1, pp. 11-12.
- *Dalla pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure*, "Pedagogia e vita", 1998, 2, pp. 90-107.
- *La "società educante" negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, "Pedagogia e vita", 1998, 3, pp. 58-79.
- *Pedagogia cristiana, pedagogisti cristiani*, "Pedagogia e vita", 1998, 4, pp. 134-136.
- *Rosmini, i preti liberaleggianti e la scuola nel Piemonte di metà Ottocento*, "Archivio Teologico Torinese", 1998, 4, pp. 588-3.
- *Un dibattito lungo un secolo*, "Nuova Secondaria", gennaio 2000, 5, pp. 16-19.
- *Storia della pedagogia e storia dell'educazione. Alcuni itinerari di ricerca*, "Studium Educationis", 2001, 2, pp. 259-267.
- *Le débats sur la formation des enseignants en Italie*, "Politiques d'éducation et de formation", 2002, 5, pp. 81-94.
- *L'editoria scolastica prima e dopo Gentile*, "Contemporanea", 2004, 3, pp. 411-434.
- *Gli istituti religiosi a servizio dell'umanità attraverso l'educazione cattolica nell'orizzonte della storia*, "Seminarium", 2004, 1-2, pp. 31-61.
- *Stato e società nella storia della scuola italiana*, "Rivista della Scuola superiore dell'economia e delle finanze", 2005, 1, pp. 15-27.
- *Una storia all'insegna dello scolasticismo*, "Rassegna Cnos", 2005, 2, pp. 108-116.
- *Towards a multidisciplinary history of education*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 2005, 12, pp. 207-211.
- *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, "History of education & children's literature", 2006, 1, pp. 127-139.

- *“Il rischio educativo” nella cultura contemporanea*, “Nuova Secondaria”, gennaio 2006, 5, pp. 53-60
- *Come cambia l’Europa delle scuole*, “Nuova Secondaria”, febbraio 2006, 6, pp. 9-14.
- *Il rischio educativo*, “Atlantide”, marzo 2006, pp. 53-61.
- *The challenge of personalisation for tomorrow’s schools: an overview*, “Revista de Pedagogie”, 2009, 7-9, pp. 27-36.
- *Gli scritti educativi di Carlo Tancredi Falletti di Barolo*, “History of education & children’s literature”, 2009, 2, pp. 125-147.
- *La pedagogia a Torino tra Ottocento e primo Novecento*, in “Quaderni Augusto Del Noce”, 2010, pp. 45-72.
- *“Formar l’uomo eminentemente morale ed abile”. Il libro di lettura dopo l’Unità*, “Esperienze Letterarie”, 2010, 3, pp. 17-35.
- *Quale pedagogia per l’emergenza educativa? Teorie e pratiche per l’educazione fra i due secoli*, “Rivista Rosminiana”, 2010, 2-3, pp. 185-196.
- *Gli scenari della formazione contemporanea*, “Studium Educationis”, 2010, 3, pp. 9-19.
- *Formazione*, “Studium Educationis”, 2011, 2, pp. 99-101.
- *La speranza “generativa”. Educazione come introduzione alle relazioni*, “Anthropotes”, 2011, 2, pp. 255-274.
- *La scuola cattolica dell’infanzia: storia e prospettive*, “Seminarium”, 2011, 4, pp. 881-887.
- *Tra “confusione sovrana” e “pii desideri”. I libri per la scuola classica dopo l’Unità*, “Esperienze Letterarie”, 2012, 3, pp. 3-21.
- *È ancora possibile educare?*, “Minori giustizia”, 2012, 3, pp. 14-23.
- *Dalle Magistrali alle Scienze umane*, “Studium Educationis”, 2013, 1, pp. 7-14.
- *È in gioco il modo di “fare scuola”*, “Rivista dell’Istruzione”, 2013, 3, pp. 27-31.
- *Identità e progetto per una scuola in cerca di senso*, “Dirigere scuole”, 2015, 1, pp. 9-18.
- *Tra positivismo e “bancarotta della scienza”. Università e scuola, professori e maestri*, “Studium Educationis”, 2015, 1, pp. 9-23.
- *L’eredità educativa di don Bosco*, “Nuova Secondaria”, giugno 2015, 10, pp. 10-12.
- *Mons. Enzo Giammancheri, memoria di un maestro. L’intellettuale e il pedagogo*, “Nuova Secondaria”, settembre 2015, 1, pp. 5-8.
- *Tornare al “dover essere”*, “Note di Pastorale Giovanile”, settembre-ottobre 2015, pp. 49-51.
- *Remo Fornaca e la storia della scuola*, “Ricerche pedagogiche”, 2015, 196-197, pp. 12-16.
- *Il Dizionario Biografico dell’Educazione. 1800-2000*, “Civitas Educationis”, 2015, 2, pp. 125-134.

- *L'Opera Nazionale per la fondazione di asili rurali per l'infanzia di Ottavio Gigli*, "History of education & children's literature", 2016, 1, pp. 411-415.
- *Libri per diventare italiani*, "History of education & children's literature", 2016, 1, pp. 453-458.
- *Remo Fornaca (1925-2015)*, in "History of education & children's literature", 2016, 1, pp. 611-617.
- *Serve una scuola che "serve"*, "La Scuola e l'Uomo", 2016, 1-2, pp. 27-31.
- *Fare Pedagogia a Trieste (1960-2010)*, "History of education & children's literature", 2016, 2, pp. 451-456.
- *Il coraggio di dire "cose nuove". A proposito di quattro recenti libri*, "History of education & children's literature", 2016, n. 2, pp. 465-471.

Direzione di riviste, collane e partecipazione a comitati editoriali e scientifici

- Direzione della rivista "Scuola Italiana Moderna", 1998-2005
- Direzione della collana "Scuola e Vita", Sei, Torino, 2004-2015
- Direzione della collana "Teoria e storia dell'educazione", Sei, Torino, 2007-2015
- Direzione della collana "I saperi dell'educazione", Mondadori Università, Milano 2009-in corso.
- Componente del Comitato Direttivo della rivista "Nuova Secondaria", 1983-in corso.
- Componente del Comitato di Direzione della rivista "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 1994-2005.
- Componente del Consiglio Direttivo della rivista "History of education & children's literature", 2006-in corso
- Componente del Consejo Científico della rivista "Estudios sobre Educación", 2012-in corso.
- Componente del Comitato Scientifico della rivista "Studium educationis", 2010-in corso.
- Componente del Comitato Scientifico della rivista "Scuola Democratica", 2012-in corso.
- Componente del Comitato Scientifico della rivista "Rivista di Scienze dell'Educazione", 2016-in corso
- Componente del Consiglio Direttivo della collana della Fondazione per la Scuola di Torino, 2007-2013.
- Componente del Comitato Scientifico della collana "Emblemi. Teoria e Storia dell'Educazione", editore Pensa, Lecce, 2013-in corso.