



iprase
apprendimento ricerca innovazione

COSTRUIRE UN NUOVO CURRICOLO

Saggi in onore di Ennio Draghicchio

A cura di Lucio Guasti



IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Antonio Schizzerotto

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione ottobre 2016

Realizzazione grafica e stampa:

Tipografia Mercurio - Rovereto

p. 200; cm 24

ISBN 978-88-7702-421-3

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione-catalogo e pubblicazioni*



Costruire un nuovo curriculum

Saggi in onore di Ennio Draghiccio

A cura di Lucio Guasti

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



Indice

- 7 **Presentazione**
Luciano Covi
- 9 **Curricolo, discipline e modello multiprospettico**
Lucio Guasti
- 27 **Tra carte, passioni, storie ed idee: imprese
e cultura d'ufficio secondo Ennio Draghicchio**
Giovanna Barzanò
- 41 **Ennio Draghicchio: alcuni brevi ricordi
su un uomo della scuola**
Antonio Schizzerotto
- 51 **All'IPRASE tra istituzione e cambiamento
Un ricordo personale**
Maria Floretta
- 57 **Il progetto "Saper Scrivere" nella provincia di Bergamo:
un esempio di interazione tra ricerca educativa
e formazione docenti nei piani provinciali**
Guido Benvenuto e Pietro Lucisano
- 69 **Ma i ragazzi capiscono?**
Marisa Dindelli
- 79 **Riforme, innovazione e miglioramento**
Dino Cristanini
- 89 **Azione amministrativa e livello di apprendimento
degli studenti**
Mario Giacomo Dutto
- 99 **Valutazione e miglioramento della scuola**
Luisa Ribolzi

- 109 **Valutazione a scuola. Cambiamenti di scala e punti di vista**
Raimondo Bolletta
- 119 **Una metodologia innovativa di valutazione della scuola: la Peer Review**
Giorgio Allulli
- 127 **Centralità strategica e problematicità istituzionale e politica dell'educazione civica**
Luciano Corradini
- 145 **Le nuove tecnologie a scuola tra paure e speranze**
Giovanni Biondi
- 151 **Strategie e strumenti per progettare, conquistare, mantenere un sapere matematico consapevole e adeguato ai propri fini**
Gabriele Anzellotti
- 161 **Riflessioni intorno all'insegnamento e apprendimento della lingua straniera nell'era post-metodologica**
Federica Ricci Garotti
- 173 **Accompagnare la professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità**
Ira Vannini
- 185 **La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro: nuove sfide e prospettive per l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione**
Arduino Salatin



Presentazione

Le istituzioni vivono se hanno radici salde e robuste, ma durano nel tempo grazie alle persone che le interpretano. La storia dell'IPRASE, oltre 25 anni di attività, è radicata nella storia della scuola trentina e ne rappresenta, ormai, una componente di riferimento, capace di trasformarsi nel tempo e di reinterpretare negli anni le attese e le esigenze degli insegnanti e dei dirigenti delle scuole della provincia.

In questa nascita e sviluppo dell'Istituto, che ha raggiunto ormai un quarto di secolo di vita, hanno giocato un ruolo determinante le persone che vi hanno lavorato, gli esperti che fin dall'origine ne hanno disegnato il profilo e coloro che ne hanno interpretato negli anni la missione. In questo contesto, il direttore Ennio Draghicchio occupa un posto di primo piano sia per i lunghi anni di responsabilità ricoperta all'interno dell'Ente sia, e soprattutto, per l'impostazione, culturale e professionale, che ha impresso ai progetti e all'attività di una realtà che, a differenza di altre similari a livello regionale, ha retto negli anni le sfide complesse della formazione continua degli insegnanti, dell'innovazione metodologica e della ricerca educativa.

Le lezioni che abbiamo raccolto dall'esperienza di Ennio Draghicchio sono numerose e sono radicate nella cultura della scuola trentina. In particolare, chi vissuto accanto e ha collaborato con lui ne ha sottolineato spesso la statura di uomo colto di scuola, aperto al dubbio ma disposto al rischio, lavoratore tenace ma anche esploratore innovativo, esperto di educazione ma anche amministratore capace. Così l'Istituto ha servito le scuole trentine con un orizzonte ampio sulle questioni complesse dell'educazione, con una presenza capillare sul territorio e con un'attenzione alle sfide del tempo, dall'autonomia scolastica alla valutazione degli apprendimenti, anticipando tendenze affermatesi successivamente.

Di questa tradizione, fatta di dialogo, di servizio e di lungimiranza, vive l'IPRASE di oggi, impegnato sempre più a riscoprire giorno dopo giorno nuove forme di comunicazione professionale, a stabilire rapporti di collaborazione con istituzioni nazionali e internazionali, a rispondere attivamente alle esigenze della transizione in corso delle professioni educative.

La raccolta di saggi e testimonianze che presentiamo in questo volume è il nostro modo di esprimere l'apprezzamento per lo straordinario contributo che Ennio Draghicchio ha dato alla scuola trentina e alla sua qualità, nonché il ringraziamento per la generosità senza limiti e per l'umanità che ne hanno caratterizzato le opere e i giorni in IPRASE e in terra trentina.

Se le istituzioni rappresentano l'ossatura di una società, sono le persone che le pilotano a fare la differenza. Nel mondo della scuola è forse il tempo di abbandonare alcune distorsioni prospettive per cogliere i germi del cambiamento e le fonti della qualità, non solo nei disegni di riforma o nelle soluzioni organizzative o curriculari, bensì anche e soprattutto nelle biografie dei professionisti della scuola, delle persone cioè che hanno eletto l'educazione come terreno di missione civile e di impegno professionale. Persone che ci passano accanto, attraversano i diversi mondi dell'istruzione e lasciano traccia nel profondo delle coscienze e nelle complessità della scuola, convinti che armeggiare verso l'utopia è la migliore strategia per rifuggire dalle proposte messianiche che talvolta ci illudono e per superare le inerzie di cui spesso soffriamo.

Luciano Covi
Direttore di IPRASE

Curricolo, discipline e modello multiprospettico

di Lucio Guasti

Premessa

La mia intenzione, con questa introduzione, è quella di ricordare Ennio Draghicchio per il suo contributo alla costruzione di un curricolo innovativo. Fra tutta la sua riflessione – la cui bibliografia, che lui stesso ha curato, si trova nell'autobiografia "Scuole di vita"¹ – intendo mettere in particolare evidenza un solo oggetto, quello che ritengo più significativo e che, ancora oggi, ci obbliga ad un suo ripensamento e approfondimento.

L'oggetto di cui parlo è la cosiddetta "matrice multiprospettica" che ha qualificato il lavoro sperimentale della scuola primaria di Spilamberto e che rappresenta anche la conclusione di una riflessione personale e collettiva riguardo ad un nuovo orientamento che la struttura dei contenuti, ma anche delle forme, avrebbe dovuto avere per la scuola di domani, cioè per la nostra scuola di oggi.

Di conseguenza, non tratterò della visione complessiva del suo pensiero frutto della rilevante esperienza di insegnante, di dirigente, di ricercatore. Preferisco operare una scelta verso un oggetto che ritengo originale ed evidenziare così un lascito culturale che ha inteso dire qualcosa di significativo alla pedagogia e alla sua didattica. Lo sviluppo della riflessione sul suo contributo, in un certo senso, mi obbliga, nella parte finale, ad avanzare una mia proposta che considero quasi una naturale continuità con quelle premesse.

1. La disciplina e le discipline

In una relazione tenuta al Liceo Giovanni Prati di Trento, invitato dalla Preside Lia De Finis sul tema "I sistemi scolastici del '900", Draghicchio² si è preoccupato di affrontare i punti legati al contenuto,

¹ Draghicchio, E., "Scuole di vita", Format Edizioni, Bologna 2013.

² Draghicchio, E., I sistemi scolastici del '900, pro manuscripto, s.d.

ma con particolare riferimento ad uno di essi, quello delle discipline che definiscono il campo del curriculum. Era ben consapevole della complessità dell'oggetto: "Le difficoltà che si incontrano nella costruzione di un curriculum sono certamente legate al concetto di disciplina, di materia, di area disciplinare".

Come si può vedere i termini che usava erano sempre tre: materia, disciplina e area disciplinare. Tale tripartizione è rimasta perché il concetto di materia era di uso comune, in seguito con l'accentuazione dell'approccio scientifico al contenuto, si è privilegiato quello di disciplina; rimaneva comunque aperto il problema del rapporto tra discipline o, più propriamente, dell'affinità delle discipline al fine di costituire un'area disciplinare.

Inoltre, Draghichchio, introduce l'idea di disciplina come "sapere" o meglio come "sapere organizzato": la disciplina si precisa come sapere organizzato; la conoscenza è resa possibile mediante il sapere organizzato. Pertanto, la funzione della scuola è quella del conoscere tramite l'approccio disciplinare articolato in sapere organizzato. La sua finalità principale è certamente educativa, ma ciò avviene attraverso un sapere conoscitivo in grado di veicolare anche "valori, atteggiamenti, e comportamenti".

In questo modo diventa inevitabile introdurre il tema della *realtà*: le discipline, oltre ad essere organizzazioni del sapere, sono "fondamentalmente strumenti per conoscere, interpretare e rappresentare la realtà". I soggetti in campo, in questa visione, aumentano. Il curriculum deve considerare che esiste la realtà come oggetto di indagine e che, di conseguenza, non si tratta soltanto di apprendere i contenuti che la disciplina porta con sé, il campo è più ampio.

La disciplina diventa strumento per la conoscenza della realtà, il che significa che il curriculum deve sussumere, all'interno di se stesso, il rapporto con questo contenuto. Si ha pertanto un oggetto chiamato "disciplina" e un oggetto definito "realtà"; i due oggetti non rientrano nel campo dell'analogia, ma si presentano come due elementi dialogici dove le discipline diventano strumenti per la comprensione della realtà.

In effetti, Draghichchio aggiunge al termine realtà quello di "problema" e questo diventa metodologicamente inevitabile. Si affronta la realtà perché essa si presenta in modo problematico, e deve essere indagata nei suoi aspetti "concettuali e semantici sempre più specifici, designativi e sofisticati". In questo rapporto si collocano i mediatori che consentono di collegare la realtà con la concettualizzazione; tali mediatori sono le "percezioni sensoriali, l'immagine, la simulazione, l'apparato simbolico". Così più si entra "nell'uso dell'apparato simbolico più aumenta la nostra capacità di comunicazione, di concettualizzazione, di padronanza dei nostri sistemi operativi e argomentativi".

Con questo percorso formativo si raggiunge però una conclusione che precisa e modifica, nello stesso tempo, l'assunto iniziale: esistono le discipline, ma se ne introduce un altro, esistono i problemi; di conseguenza "si potrebbe dire che non esistono discipline ma "problemi di conoscenza". Questi problemi della realtà e delle stesse discipline sono complessi, necessitano di essere affrontati mediante un lavoro di sintesi che utilizza le forme dell'interdisciplinarietà e della multidisciplinarietà. La conclusione è chiara: "In questo senso è necessario privilegiare i "problemi" e cercare di affrontarli da un punto di vista interessante". Contestualmente si chiede: "una chiarificazione sui concetti che oggi stanno invadendo, con i nuovi esami di Stato, la scuola superiore, come pluridisciplinarietà, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà". Tale richiesta di chiarezza è necessaria perché costituisce una "variabile importante per chi deve costruire curricula".

2. Il modello multiprospettico

Draghicchio ha toccato così un punto focale che ancora oggi potrebbe essere ripetuto quasi allo stesso modo, vista la necessità di chiarire il rapporto tra discipline e i modi con cui queste si rapportano tra di loro di fronte alla realtà o di fronte ad un problema. Ma occorre rilevare che questa necessità di maggiore chiarezza era essenzialmente legata ad un periodo storico della cultura – in Italia in particolare – e che il Nostro ne ha vissuto in pieno l'immersione didattica; la richiesta non si è però fermata ad una constatazione, ma ha cercato di trovarne la soluzione in un determinato modello curricolare. Dalla sua esperienza di tempo pieno nella scuola di Spilamberto emerge, in modo evidente, il tentativo di individuarne uno capace di oltrepassare la difficoltà delle aggregazioni disciplinari mediante una relazione che tenga conto contestualmente della pluralità delle discipline interessate, della realtà e del problema, considerando che quest'ultimo ne costituisce il presupposto didattico.

Si può vedere, con ancora un particolare interesse, il formato del modello che uscì dall'esperienza e che ha potuto essere sperimentato – così di diceva allora – nel curriculum che veniva progressivamente costruito e perfezionato³: ma dove è stata trovata la strada che poteva reggere al rapporto tra discipline e che, nello stesso tempo, potesse superare le difficilmente praticabili vie che le riflessioni scien-

³ Draghicchio, E.; Ferrara, M.R.; Grossi, G., *Conoscere Comprendere Valutare. Proposte operative per un curriculum di ricerca interdisciplinare*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 22.

MATEMATICA	Misurazione del territorio	Linguaggi matematici nei rapporti economici	Misurazioni di fenomeni storici: statistica demografia storica	Matematica per le scienze sociali (sociometria)	Analisi logica e struttura della lingua
Rappresentazioni topografiche	GEOGRAFIA	Territorio e condizionamenti economici	Il territorio e le trasformazioni storiche	Il territorio condiziona gli insediamenti	Le aree geografiche e i fenomeni linguistici
Leggi matematiche dell'economia	Clima; territorio; prodotti	ECONOMIA	I fatti economici nella trasformazione storica	I rapporti economici tra i gruppi	I rapporti linguistici nell'economia
Storia dei sistemi della matematica	Storia delle trasformazioni del territorio	Storia dell'economia	STORIA	Storia della sociologia (dei servizi sociali)	Evoluzione del linguaggio: dialetto-lingua
Uso della matematica nei sistemi sociali	L'uomo adatta il territorio	I livelli, i consumi	Modelli storici dei sistemi sociali	SOCIOLOGIA	I modi della comunicazione verbale
Linguaggi matematici	Linguaggi strutturati nell'analisi del territorio	Linguaggi strutturati dell'economia	La lingua nella trasformazione storica	Codici diversi (linguaggio urbano)	LINGUA

Tabella 1

tifiche sulle relazioni disciplinari presentavano? Inoltre, occorre rilevare che queste ipotesi non si presentavano in modo convincente soprattutto sul versante operativo.

La risposta è stata trovata nella dimensione “multiprospettica” che ha le sue radici negli studi del gruppo Tavistock⁴ e, in particolare, nella metodica di ricerca di Herbst⁵ il quale sostiene che la ricerca di carattere sociale si sviluppa sulla base di un disegno tecnico che tiene in considerazione le speciali condizioni ambientali nelle quali l'oggetto si colloca e le forme organizzative più appropriate per quelle determinate situazioni.

La conclusione è immediata: il modello curricolare si colloca in un particolare ambiente, in determinate condizioni operative e con una problematica epistemologica del rapporto tra discipline; di conseguenza la via percorribile è soltanto quella multiprospettica perché si basa sul concetto della loro integrazione secondo modalità differenti, una specie di forma cooperativa del rapporto piuttosto che

⁴ The Tavistock Institute of Human Relations (TIHR).

⁵ HERBST, PH., Sociotechnical Design Strategies in Multidisciplinary Research, Tavistock, London 1974.

un'analisi logica secondo regole definite. Oggi si potrebbe anche chiamare questa scelta "prestito disciplinare", espressione molto utilizzata nella comunicazione didattica.

È però certo il fatto che, al di là di questa posizione, non si è andati. Il dibattito sulla proposta interdisciplinare ha continuato ad occupare lo spazio didattico per lungo tempo, ma i risultati appaiono scarsi; di fatto, non hanno contribuito a nessuna modifica della ripartizione delle discipline nel curriculum di ogni ordine e grado di scuola.

Come si può vedere dalle due tabelle – credo che rimarranno legittimamente nella storia della didattica curricolare italiana – le discipline considerate, matematica, geografia, economia, storia, sociologia, lingua sono elencate in diagonale nella prima, in orizzontale, nella seconda. Due di queste, economia e sociologia, non appartengono alle materie ufficiali del curriculum, le altre quattro sì. Questo fatto mette in movimento una riflessione sulla presenza funzionale delle discipline in un contesto dato.

La scelta didattica è quella appena descritta: realtà, soluzione di problemi, mediazione delle discipline. La realtà può essere analizzata da diversi punti di vista, in questo caso anche con un occhio economico e con un altro sociologico. Se si tratta, infatti, un tema preso dalla realtà diventa difficile evitare l'impatto con una determinata situazione economica in un dato contesto sociale. Si richiede pertanto che la scuola nella sua didattica possa muoversi liberamente, anche al di là delle canoniche discipline che costituiscono l'assetto generale del curriculum.

La novità, in questo caso, sembra questa: le due nuove discipline sono state inserite allo stesso titolo delle altre discipline canoniche; sembra pertanto non trattarsi soltanto di un prestito disciplinare dell'una o dell'altra, ma di una vera e propria collocazione di una disciplina nel progetto didattico, anche se riferita ad una specifica attività progettuale.

Si può ben capire come l'impatto con la struttura conoscitiva della scuola non sia a questo punto facile, perché le discipline possono variare a seconda delle necessità e il bilanciamento del loro uso può restringersi o espandersi a seconda dei temi che si intendono affrontare. Entra così in gioco anche la competenza specifica degli insegnanti che hanno una preparazione in determinati campi ma non in altri e che, in presenza di questo orientamento, devono assumere nuove competenze per poterlo fronteggiare in modo adeguato. L'orientamento scelto, la visione multiprospettica, implica appunto queste forme di espansione.

Se si guarda la struttura della tabella, si può vedere come le due discipline "primarie", matematica e lingua, occupino le due posizioni spaziali opposte ma coprono tutte le forme di attività, pertanto nessuna di queste può isolarsi da processi di matematizzazione e, natu-

ralmente, da quelli linguistici. La lingua, nelle sue diverse forme, è presente in tutte le caselle, sia in ascissa, sia in ordinata; la stessa cosa per la matematica. All'interno di questo "abbraccio" generale o di questo confine, si trovano le altre discipline che si presentano con uno spazio più o meno ampio in relazione alla primarietà del contenuto trattato. Tutte le discipline qui indicate possono espandersi e trovare la loro migliore collocazione, ma nulla può sottrarsi ad un impianto generale sempre avvolto da matematica e lingua.

Bisogna infatti ricordare che, in quegli anni, l'influenza della visione interdisciplinare era forte e che si avevano dei tentativi di omologia formale proprio nel rapporto tra matematica (aritmetica e geometria, nella scuola primaria) e lingua. L'esperienza sia sperimentale sia teorica che è parsa a me più rilevante, in quel periodo, su tale argomento è stata quella realizzata da M. Altieri Biagi, E. Pasquini e F. Speranza⁶.

Mentre la prima tabella stabilisce i campi disciplinari e i contenuti specifici di ogni disciplina, la seconda tabella organizza sia gli argomenti programmati, sia i contenuti che le diverse discipline mettono a disposizione.

Si ha così una specie di mappa a doppia entrata che, in verticale, pone i contenuti e, in orizzontale, le discipline. L'incrocio tra le due direzioni costruisce la struttura contenutistica di tutta l'UD (Unità Didattica). Il concetto di "unità didattica" si afferma in questo periodo, proprio per definire e contenere il campo di applicazione che i contenuti possono e devono avere. Tutti i riquadri che compongono il loro insieme esprimono l'incontro tra le diverse discipline e lo stesso problema/argomento; così per l'argomento/contenuto "la fabbrica", le relative discipline indicano qual è il loro specifico contributo. Di conseguenza, l'UD è preventivamente impostata al fine di rispettare il criterio di "unità" e, nello stesso tempo, di consentirne la pluralità di espressione.

L'approccio multiprospettico pertanto non si preoccupa di definire gli elementi formali delle discipline, la loro struttura o la loro epistemologia, ma più semplicemente mette a disposizione un gruppo di conoscenze o di procedure al fine di raggiungere l'obiettivo. Non si ha nemmeno la preoccupazione di dovere affrontare una visione più sistematica delle stesse discipline; sono le UD che determinano

⁶ Altieri Biagi, M.; Pasquini, E.; Speranza, F., a cura di, Per una didattica interdisciplinare nella scuola media, Il Mulino, Bologna 1979; Altieri Biagi, M.; Frasnèdi, F.; Pasquini, E.; Speranza, F., a cura di, Una esperienza interdisciplinare nella scuola media, Il Mulino, Bologna 1982.

U.D.	MATEMATICA	GEOGRAFIA	ECONOMIA	STORIA	SOCIOLOGIA	LINGUA
La famiglia	Composizione numerica; statistica	Uso delle famiglie del territorio	I ruoli di produzione nella famiglia	La trasformazione della composizione numerica dei ruoli	La famiglia e i rapporti sociali	Il linguaggio: il dialetto, codici particolari particolari
La fabbrica	Leggi e strumenti di misurazione	Ubicazione sul territorio	Economia d'impresa	Trasformazione dei luoghi di lavoro nel territorio	La fabbrica e i fenomeni sociali	Linguaggi tecnologici
I consumi per l'alimentazione	Sistemi metrici; statistica	I centri di produzione e i trasporti	Economia della distribuzione e tipologia	Trasformazione delle tipologie dei consumi	Livello di vita	Terminologia merceologica
L'ospedale, l'unità sanitaria	I sistemi di misurazione	I servizi sanitari nel territorio: territorio e salute	Costo del servizio e gravami sull'utenza	Trasformazione dei servizi e della tipologia di malattie	Rapporti tra salute, lavoro e scuola	Terminologia sanitaria e dietologica
Il pendolarismo	Le questioni statistiche	Logistica, trasporti e vie di comunicazione	Incidenze economiche sui costi	La produzione del fenomeno nelle trasformazioni	Incidenze sul modo di vivere: orari, pasti e sonno	Fenomeni linguistici, letture, intersezioni dialetti-lingua
L'abitazione	Topografia; statistica	Tipologia delle abitazioni e ubicazione del paesaggio	Ruolo dell'industria edile nell'economia	Trasformazioni dell'abitazione	Uso dell'abitazione	Linguaggio tecnologico

Tabella 2

quante e quali discipline possono contribuire alla buona soluzione di quel problema di tipo informativo, conoscitivo o altro. In una ipotetica verifica finale, la scuola potrebbe avere utilizzato una buona parte di componenti disciplinari che provengono da una pluralità di discipline formalmente non previste nei programmi.

Con questa scelta si intende così superare l'insoddisfacente soluzione sia del modello "segmentato", che di quelli "gerarchico e "centralistico".

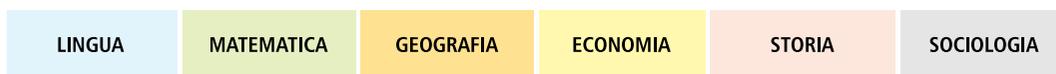


Figura 1 - Modello "segmentato"



Figura 2 - Modello "gerarchico"

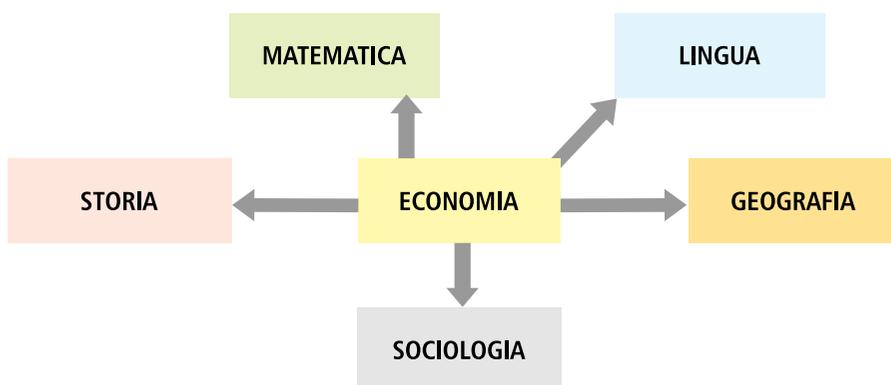


Figura 3 - Modello "centralistico"

Prende corpo così una nuova ipotesi che si accorda bene con la didattica, in particolare con quella che ha le sue radici nei concetti di esperienza e di realtà. Si passa così dalla scienza dell'omologia e dell'isomorfismo alla scienza della "trasversalità" che tenta di sostituire la base scientifica con una relazionale. La trasversalità prende corpo considerando il valore funzionale di un'operazione, mentre l'omologia riguardava l'assetto logico della disciplina e si rivolgeva alla natura della conoscenza riconoscendo la presenza di uno schema in discipline aventi natura differente.

Il concetto di trasversalità funzionale alla tesi multiprospettica non ha lo stesso valore del concetto di trasversalità che si farà strada negli anni successivi e che riguarda la struttura stessa del conoscere; non si è ancora giunti allo sviluppo delle nuove proposte o nuove ipotesi che pure avevano le loro radici nel superamento della dimensione disciplinare e nel tentativo di trovare soluzioni unitarie per la costruzione del processo di conoscenza.

3. Non solo le discipline

Sempre a proposito del rapporto tra realtà, problem solving e pluralità delle discipline coinvolte, Draghicchio⁷, in un corso di aggiornamento organizzato dal Provveditorato agli studi di Varese sull'educazione ambientale, precisa ulteriormente la complessità del

⁷ Draghicchio, E., L'ambiente fra ecologia e pedagogia, in Provveditorato agli Studi di Varese, Educazione ambientale, Atti del corso di aggiornamento 1990/91, Edizioni Lativa, Varese 1991, pp. 18-19.

dato relazionale, proprio quando affronta il tema ambientale che ha alla sua base l'ecologia, una disciplina che si è affacciata all'attenzione generale in virtù dell'esposizione sociale del rapporto "ambiente-vita". Il principio di realtà richiede che il curricolo si faccia carico delle relazioni che si sono create tra ambiente e contesto vitale, ma, nello stesso tempo, si rende anche conto che il curricolo, proprio per la novità del tema, deve presentare nuove discipline: "[...] non ci bastano più le nozioni di quelle che sono chiamate le scienze naturali [...] dobbiamo mettere nel conto l'economia nel suo aspetto più generale, il diritto [...] e tutte le discipline, dalla chimica alla fisica, dalla geografia alla medicina che servono a dare spiegazioni".

Per rafforzare la sua osservazione, esemplifica con la geografia, che una volta aveva una funzione essenzialmente descrittiva come materia scolastica, ma che ora "ha la pretesa di spiegare i fenomeni, di ricercare le spiegazioni del perché delle cose; essa richiede conoscenze degli elementi della fisica, della chimica ma anche delle scienze umane che sono nate negli ultimi anni". Allo stesso modo, si potrebbe parlare dell'urbanistica che esige altre discipline e così via. Il richiamo quindi ad un approccio ancora una volta di tipo interdisciplinare inteso "nel senso più vasto".

A questo punto, il discorso di Draghicchio si sposta verso dimensioni interne alla cultura disciplinare tese a precisare il ruolo formativo che tale cultura deve sviluppare: "i concetti di relazione, di interrelazione, di reversibilità e irreversibilità, di dipendenza e interdipendenza, di ipotesi e di deduzione"; tali concetti devono evidentemente essere maneggiati con criterio se si vogliono ottenere "comportamenti consapevoli piuttosto che comandi da seguire". Appartengono a questo campo anche due altre modalità conoscitive, l'euristica e l'ermeneutica che rappresentano due chiavi "dei comportamenti del pensiero che chiamiamo post moderno".

Oltre a tale dimensione di carattere prevalentemente logico, occorre considerare ancora un altro elemento proprio della formazione, i comportamenti, anzi "la complessità delle scelte per i propri comportamenti. Tali scelte vengono fatte all'interno di quadri valoriali, anch'essi molto complessi".

Siamo quindi di fronte a tre settori curriculari: le discipline e i loro contenuti; le strutture logiche della conoscenza; la dimensione dei valori e dei comportamenti personali. E, nello stesso tempo, ci si addentra in elementi che già anticipano il pensiero postmoderno. Draghicchio, su questo tema molto importante, non aggiunge nulla, ma si rende conto però che il cambiamento culturale è forte e che sta interessando direttamente il curricolo e la sua quotidianità. Adottare, infatti, il criterio di realtà, significa aprire le porte a tutti i temi della modernità e al loro futuro sviluppo.

La riflessione sull'oggetto continua quando nel 1996, in un saggio

relativo alla riforma della scuola primaria⁸, evidenzia un altro problema a commento della norma: il passaggio dal pre-disciplinare al disciplinare.

D'altronde era inevitabile affrontare questo argomento non solo guardando al curriculum della scuola primaria, ma anche al rapporto tra questo primo livello di scuola e il curriculum della scuola dell'infanzia. Draghicchio si esprime con molta chiarezza: "La pratica del passaggio dal pre-disciplinare al disciplinare sembra essere, oggi, una questione irrisolta". Le cause sembrano due: la prevalenza di alcune discipline sulle altre, quelle ritenute tradizionalmente "forti", lingua e matematica; l'abbandono dello studio della "didattica come metodo", il che significa anche della ricerca sperimentale.

Occorre ricordare che, in questo periodo, quella che potrei definire qui come democrazia epistemologica aveva una buona diffusione e un campo di risonanza non banale; il principio era: tutte le discipline hanno uguale valore formativo. Il messaggio è forte e tende a rendere tutti i soggetti interni all'istituzione sullo stesso piano, dall'insegnamento della matematica a quello dell'educazione fisica o delle varie forme di espressione artistica.

Ma qui Draghicchio inserisce un ulteriore sviluppo del discorso ed entra nel merito della scelta di due orientamenti curricolari, quello esperienziale e quello cognitivista. Egli ritiene che l'impianto disciplinare appartenga alla teoria cognitivista vicina alla posizione di Piaget, mentre quello esperienziale si attesti sulla teoria pragmatista di Dewey. Ma, nella formazione dei docenti sui nuovi programmi del 1985⁹, è prevalsa – questa è la sua convinzione – soprattutto la cultura cognitivista. L'orientamento del suo curriculum si fonda più sulla posizione di Dewey senza espungere quella di Piaget, ma i nuovi programmi hanno fatto l'operazione inversa e generato un'ambiguità nell'organizzazione del curriculum col risultato che le discipline forti, matematica e lingua, hanno un primato, mentre altre, come "gli studi sociali e le scienze" pagano "il tributo alla novità e alla carenza di educazione scientifica".

Con tale osservazione intendeva sostenere che, nei nuovi programmi, l'esperienza curricolare che ha rappresentato una novità per la scuola primaria abbia trovato soltanto una parziale condivisione; la nota critica relativa al rapporto tra pre-disciplinare e disciplinare è soltanto la punta dell'iceberg perché non è stata chiarita l'essenza del pre-disciplinare, cioè non è stato detto quale consistenza culturale e didattica esso debba avere; di contro, la loro strut-

⁸ ID., Riflessioni sulla riforma della scuola elementare, in *Rivista dell'istruzione*, n.2/96, pp. 175-222.

⁹ I programmi della scuola elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104.

tura curricolare è tutta basata sulle diverse discipline con il tradizionale impianto gerarchico.

Questa la sua conclusione: “Probabilmente sarebbe stato meglio non mescolare la necessità organizzativa (la divisione dei compiti fra maestri) con l’invenzione di una nuova epistemologia, quella di ambito, dichiarando non compatibili in questo senso le tre educazioni, affermando che il suono è più affine alla matematica che alla lingua parlata, che l’attività motoria più affine alla storia che alle scienze, ecc.”. Ma, nelle note che seguono, il suo dissenso è ancora più esplicito: “Non volendo specificare l’idea di cultura che la scuola pensa di offrire e il ruolo delle discipline al suo interno (sono strumenti per risolvere un unico problema, quello della conoscenza), si è cercato di glissare passando per gli “ambiti”, attenuando così la forza “disciplinare” più che quella strumentale dell’organizzazione del sapere, ma mettendo in crisi almeno tre idee: quella di curricolo, che non viene mai definito; quella di unitarietà del sapere, che è lasciato alla ricerca; quella di “disciplina”.

Mi pare che quest’ultima nota di Draghicchio metta in luce i problemi legati alla traduzione della teoria del curricolo in un nuovo assetto pedagogicamente coerente. I suoi temi problematici sono ancora quelli che lui ci ha lasciato in eredità; la sua esperienza ha provato a percorrere una strada diversa ma si è scontrata con la tradizione anche se, per certi aspetti, ha però anticipato elementi d’innovazione che stanno orientando la scuola verso un oggetto che non aveva ancora raggiunto una collocazione centrale così come ha oggi: la competenza.

4. Il rapporto col metodo

Le riflessioni sulle discipline e sulla loro traduzione in curricolo e quindi in modelli didattici, non potevano che spostarsi sul versante del metodo e toccare il rapporto tra contenuto disciplinare, metodo e forme di apprendimento.

Sul tema dell’acquisizione della conoscenza col solo metodo della ricerca – va considerato che in quegli anni, l’attenzione dei riformatori non usava propriamente il metodo “problem solving”, ma si riferiva più ampiamente al “metodo della ricerca” o al “metodo dei progetti”¹⁰ – si era naturalmente aperto un fronte oppositivo ancora oggi presente. Le basi del contendere sono tuttora quelle descritte

¹⁰ Si pensi al testo a cura di A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 1973, e a quello di W. Kilpatrick, *I fondamenti del metodo*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

allora dallo psicologo americano David Ausubel che in quegli anni Sessanta pubblicò, su questo argomento, un'efficace analisi¹¹.

Con un'ampia ricerca sul tema delle modalità di costruzione del processo educativo, egli avanzava alcune osservazioni critiche riguardo alla proposta curricolare basata sull'apprendimento soltanto per scoperta. A tale indirizzo prevalente, opponeva la sua tesi basata sul concetto di "apprendimento significativo". In sostanza, diceva che anche nella fase concreta, pur essendo i fanciulli limitati dalla loro dipendenza dall'esperienza empirica, si registra il fatto che essi hanno pure una comprensione semi-astratta e intuitiva delle proposizioni e che "l'atto della scoperta non è indispensabile per la comprensione intuitiva e non deve costituire necessariamente un elemento abituale della tecnica educativa". Inoltre, anche quando la metodologia della scoperta si dimostra valida per l'acquisizione di un contenuto, bisogna convenire che si tratta di un tipo di scoperta "progettata" che è ben lontana dalla capacità di scoperta veramente autonoma dello studioso e dello scienziato¹². Infine, con molta chiarezza sostiene che "sia le tecniche espositive sia quelle di soluzione dei problemi possono essere meccaniche o significative a seconda delle condizioni in cui avviene l'apprendimento¹³".

Si nota già, in questo autorevole psicologo dell'educazione, una difficoltà ad accettare completamente una proposta di metodo che avrebbe dovuto costituire un diverso percorso per arrivare a conoscere, rispetto a quello espositivo tradizionale. Egli non accetta comunque l'idea che i due metodi siano alternativi, anzi sottolinea il fatto che il metodo espositivo può essere migliorato e che può svolgere la sua funzione, mentre rivolge ai difensori del metodo di soluzione dei problemi alcune obiezioni alle quali essi dovrebbero prestare adeguata attenzione, in particolare a quelle della frammentazione contenutistica e della visione puramente metodologica.

Mentre uno psicologo dell'educazione poneva una serie di elementi interrogativi, un filosofo della scienza¹⁴, qualche anno dopo,

¹¹ Ausubel, D., *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston of Canada, New York 1968; trad. it., *Educazione e processi cognitivi*, a cura di Daniela Costamagna, Franco Angeli, Milano 1998.

¹² Le citazioni sono riprese dal saggio di D. Ausubel, *Aspetti psicologici e pedagogici dell'apprendimento per scoperta*, in Boscolo, P., *Psicologia dell'educazione*, Martello-Giunti, Milano-Firenze 1974, in particolare le pp.447-448. Qui utilizzo il saggio perché è coevo ai temi trattati e dimostra meglio il tenore della discussione in corso in quel periodo.

¹³ Id., p. 443.

¹⁴ Mamiani, M., *Che cos'è una disciplina?*, pro manuscripto, IPRASE del Trentino 1994; cfr. anche *La mappa del sapere: la classificazione delle scienze nella Cyclopaedia* di E.Chambers, Angeli, Milano 1983.

sintetizzava bene la posizione accademica sostenendo che gli sembrava inutile continuare a porsi interrogativi di tipo interdisciplinare per affrontare il tema dell'unità culturale, "le discipline sono tali e mantengono la loro logica". È molto più utile spostare l'attenzione sulla "domanda fondamentale" che chiunque voglia conoscere qualcosa deve porsi: "Che cosa desideriamo conoscere? È la risposta a questa domanda che costituisce l'origine di ogni disciplina". A suo avviso, l'unità a cui si può mirare riguarda più la ragione che non i contenuti del cosiddetto sapere, infatti "è la rettitudine della ragione, intesa come capacità di porre in questione continuamente i fondamenti del proprio stesso sapere, piuttosto che come mescolanza di tutti i saperi". Si tratta di una ragione generale e generativa, non strettamente scientifica.

La linea indicata è quella di una formazione della ragione che mediante le domande fondamentali, forse meglio dire fondanti, crea la sua unità con una modalità continua di espansione. Di conseguenza, l'unità si sposta, kantianamente, sul soggetto.

Dall'ottica del filosofo che però ha anche esperienza di curricolo, Marco Berté¹⁵ si pone lo stesso problema, ma lo affronta distinguendo le discipline scientifiche dalle materie di insegnamento: "Le prime sono complessi di problemi e di soluzioni strutturate in vista della ricerca scientifica, le seconde sono dei raggruppamenti limitati di tali problemi e soluzioni, scelti all'interno delle prime e organizzati in vista di finalità educative di istruzione". Il curricolo può mettere da parte il rapporto diretto con le discipline e invece coltivare quello con le materie che si presentano come sistemi disciplinari provvisori e circoscritti.

Le materie traggono il "materiale" dalle discipline, selezionano gli argomenti, li semplificano, privilegiano i risultati acquisiti rispetto ai processi di acquisizione, riducono gli elementi di incertezza e i nodi problematici; hanno anche un ordine di esposizione che è logico e, nello stesso tempo, psicologico, atto a facilitare la comprensione, la memorizzazione e l'acquisizione di determinate abilità. Si strutturano in vista "di finalità educative e di istruzione, tendono a favorire nei giovani l'acquisizione di conoscenze già consolidate, nonché di strumenti, atteggiamenti e comportamenti, sia intellettuali che pratici utili alle attività professionali e politico-sociali".

La proposta dell'autore è quella di spostare il discorso sull'uomo e la sua centralità, non sulle forme possibili di transdisciplinarietà perché non è possibile un riferimento reale ad una metadisciplina che scaturirebbe da tale orientamento. Di contro, si può invece dire che

¹⁵ Berté, M., *Le discipline*, De Agostini, Novara 1997, pp. 94-102.

“l’unità del sapere, quando c’è, è l’unità dell’universo mentale dell’uomo, che egli compone e di cui dispone”. Infatti è “l’uomo che costituisce, organizza e accresce e rimodella continuamente il sapere secondo schemi, mappe, reti connessione mai definite”. Il punto di riferimento è l’uomo stesso, la sua ragione, la sua mente, la sua capacità di potersi orientare nel vasto campo delle conoscenze.

5. Proposta

A questo punto occorre rilevare che ci si trova di fronte a due modalità di approccio al tema dell’unità del sapere, quella disciplinare e quella mentale. La prima cerca il suo modello unitario nell’ambito del rapporto tra le discipline, la seconda cerca un ordine e una logica unitaria nell’ambito delle diverse operazioni della mente.

Le due strade possono incontrarsi nel curriculum, come hanno convissuto nel passato; è sempre successo che per conoscere occorrono operazioni della mente e per sviluppare le capacità mentali occorrono senz’altro conoscenze; nessuna operazione mentale è possibile senza un contenuto di conoscenza. Ciò che è stato contestato, in particolare nella seconda parte del secolo precedente, riguarda il rapporto tra unità del sapere e quantità di discipline e di conoscenze che sono richieste e che il curriculum non è più in grado di gestire; ma è stato anche contestato il fatto che per insegnare tutte le discipline sono state scelte modalità organizzative e comunicative che non avevano lo scopo prioritario di sviluppare le capacità mentali, ma quello di affidare ai destinatari la maggiore quantità possibile di informazioni e di conoscenze già elaborate.

La contestazione a questo orientamento è stata forte, ha tentato una pluralità di strade per trovare una soluzione convincente, ma, fino alla fine del secolo, non si sono individuati nuovi percorsi. Le discipline sono rimaste al centro della struttura curricolare, affidando al “modo” il compito di trovare tutte le possibili forme di innovazione. Non sono mancate le esperienze in proposito e le diverse scuole di pensiero che hanno portato ad un arricchimento metodologico e ad una pluralità di approcci. Il risultato più evidente consiste nell’ulteriore richiesta di modificare l’assetto disciplinare, altrimenti anche le innovazioni metodologiche risultano marginali e con possibilità limitata di sviluppo.

Che cosa ancora è mancato sul piano dell’innovazione? Risponderei in questo modo: è mancata la sperimentazione di un’ipotesi di organizzazione diversa dei contenuti delle materie, cioè una tipologia di sperimentazione centrata su una forma nuova di contenuto rappresentativo di un’unità possibile di sapere. Le innovazioni hanno sempre avuto come base un nuovo modello metodologico, lasciando

inalterato il criterio disciplinare e la stessa quantità di conoscenze in ogni disciplina. Anzi, proprio rispetto alla qualità di informazioni e di conoscenze abbiamo potuto constatare che c'è stata un'ulteriore espansione per cui il richiamo a forme innovative di metodo poteva coinvolgere solo parzialmente il contenuto disciplinare. I metodi si sono moltiplicati, le conoscenze si sono moltiplicate, mentre la struttura disciplinare è rimasta inalterata.

L'impegno per l'immediato futuro, ritengo che possa proprio essere questo: avviare una riflessione che, partendo dalla tesi che il curriculum ha le discipline come riferimento generale e che ha le materie come riferimento programmatico per il curriculum, possa affrontare la costruzione di un nuovo contenuto interrelato che costituisca una diversa ipotesi, e quindi un terzo modello di conoscenze rispetto ai due precedenti, quello delle discipline e quello delle materie. Un'ipotesi sistemica potrebbe essere la guida teorica per questa operazione.

Infine, vorrei qui riprendere brevemente il tema dello sviluppo dei periodi della nostra storia didattica. Ho rilevato la presenza di due orientamenti culturali: quello disciplinare e quello mentale. Tutti e due hanno buone ragioni per sostenere la loro permanenza e la loro affermazione. Ritengo ormai che il modello mentale debba diventare prevalente e che quello conoscitivo debba essere ristrutturato proprio in funzione di uno sviluppo mentale più forte, sostenuto e rigoroso. L'indicazione operativa si muove, pertanto in due direzioni. Da una parte diventa necessario rivedere, come ho detto sopra, l'impianto generale delle materie e passare ad un terzo modello; va evidenziato però che il modello mentale ha trovato un primo interessante tentativo di strutturazione e di autoanalisi col riferimento al disegno tassonomico. Si sono diffuse alcune tassonomie delle operazioni mentali che si presentano con l'intenzione logica di creare un ordine progressivo del loro sviluppo. Sicché si propongono come strumento utile per l'apprendimento e la didattica.

Rilevo inoltre che, con la fine del secolo scorso, si è affermata una terza direzione curricolare che ha come distinzione specifica del suo oggetto il concetto di "competenza". Sicché il curriculum, in questo primo periodo del nuovo secolo, si è trovato di fronte ad una nuova richiesta che ha ormai, anche sul piano normativo, la denominazione specifica di orientamento alla formazione di competenze. La sua base di riferimento è la filosofia dell'azione con relative teorie di sostegno nel campo psicologico e sociale; la sua prima ed essenziale correlazione è il lavoro, il suo mondo, la sua produttività, le sue invenzioni, la sua essenzialità per la vita e la dignità dell'uomo.

Siamo così in presenza di tre modelli contestuali: disciplinare, mentale, competenzaale. I tre modelli si trovano nella fase propria del "tentativo di convivenza", accompagnati da una letteratura eteroge-

nea ma focalizzata su alcuni punti, due in particolare: il primo riguarda l'individuazione della esatta e chiara consistenza dell'oggetto "competenza" e come questo debba essere trattato sul piano didattico; il secondo riferito all'esigenza di un chiarimento sul quadro dei nuovi contenuti che esso richiede, il che significa di nuovo sapere quali discipline sono interessate tra quelle già presenti e quali invece richieste perché necessarie.

Il risultato per il curricolo, allo stato attuale, sembra quello di chi ha ereditato un sistema contenutistico, ma ha nuove esigenze conoscitive e formative; inoltre, di chi si trova di fronte a richieste crescenti di formazione mentale a livelli alti e di apertura alla modificazione dello stesso sistema metodologico e organizzativo, ma ha ancora una sovrabbondanza di informazioni e di conoscenza da assimilare e uno spazio metodologico ristretto. Anche la corrente ipotesi competenziale è di fronte alla richiesta di nuovi contenuti, di nuove metodologie e modelli organizzativi e anche di nuovi linguaggi, ma si trova ancora collocata all'interno di una forma curricolare focalizzata sul passato più che sul futuro.

La centrazione disciplinare non può essere modificata se non affrontando direttamente il problema del suo contenuto e senza lasciarsi trascinare nell'illusione che un diverso comportamento metodologico, pur più attivo e partecipato, possa trasformare la struttura complessiva basata sul contenuto. Si richiede un approccio prospettico che abbia nella revisione del contenuto il suo primo criterio di trasformazione. È anche evidente che questa rivisitazione del contenuto dovrà essere accompagnata da una nuova riflessione sul valore del metodo e sul metodo come valore.

Tra carte, passioni, storie ed idee: imprese e cultura d'ufficio secondo Ennio Draghicchio

di Giovanna Barzanò

Apprezzo e sento molto questa opportunità di scrittura collettiva che vuole ispirarsi alla vita di Ennio Draghicchio nella scuola e ai significati della sua azione per affrontare temi importanti della quotidianità dell'educazione.

Non scelgo un contenuto curricolare, o organizzativo in particolare. Piuttosto mi piace l'idea di raccontare e condividere con spirito un po' etnografico le storie di vita (Goodson, 2001, Goodson et al. 2009) insieme ai pensieri e alle riflessioni che si sono sviluppati in me, mano mano si allontanava l'intensa esperienza professionale vissuta insieme a lui per più di sei anni: i primi – in un certo senso fondanti – della mia lunga carriera di ispettrice.

A quegli inizi hanno fatto seguito per me molti interessanti percorsi nazionali e internazionali. Tra questi un'importante parentesi di studio e ricerca che mi ha portato nel 2007 a concludere il mio PhD in scienze sociali all'UCL-IOE di Londra. Il tema era la *leadership* educativa e la responsabilità professionale e morale del dirigente in diversi paesi (Barzanò, 2008).

È qui che hanno trovato una nuova casa molti ricordi del lungo *job shadowing* di quei tempi, uno stare a fianco giorno per giorno, che si è tradotto in un imparare a bottega. Nel nostro Paese osservazione, affiancamento, apprendimento sul campo sono ancora oggi poco celebrati nel mondo della formazione professionale. Nel mondo anglofono sono strutture forti e ben identificate, si parla per esempio comunemente di apprendimento di *leadership* naturalistico e situato (Edwards et al. 2013, Bubb&Earley, 2009).

1. Il contesto e l'approccio

Era il settembre del 1987, quando – ispettrice molto giovane di prima nomina – ho incontrato Ennio Draghicchio come provveditore agli studi della provincia di Bergamo, dove era giunto ormai da qual-

che anno ed era ben radicato. Io tornavo “a casa” per così dire: rientravo, più per i casi della burocrazia che per un desiderio mio, nella città dove ero nata e andata a scuola e dove avevo cominciato ad insegnare come maestra nel mitico tempo pieno della scuola di Osio Sotto. Ero mancata per più di dieci anni, trascorsi tra Pavia e Milano, come studentessa e ricercatrice in erba, insegnante e direttrice didattica. Uscivo dalle fresche e un po’ ovattate atmosfere della scuola elementare e la breve esperienza di direttrice, seppure in una scuola milanese in prima linea, non era bastata a creare in me una gran dimestichezza con gli uffici e la burocrazia.

Avevo studiato davvero molto per i concorsi e mi ero buttata a capofitto anche nelle leggi. Nonostante il mio cuore fosse altrove – nella ricerca educativa e nella scuola di ogni giorno – ero giunta ad una padronanza delle norme di cui ero molto orgogliosa e che ritenevo ormai indispensabile a realizzare le idee in cui credevo. Non avevo mai visto un provveditore agli studi in carne ed ossa e non avevo idea di chi fosse il provveditore di Bergamo. Mi sentivo però preparata ad incontrarlo e ad affrontarlo come di dovere, convinta che un aspetto importante del mio lavoro come ispettore tecnico fosse quello di interpretare i bisogni di docenti e ragazzi e sostenere la scuola con la S maiuscola, preservandola dai danni della burocrazia incarnata appunto dai responsabili dei suoi uffici.

Draghicchio ha ribaltato molte delle mie aspettative sin dai primi minuti del nostro incontro. Il giorno della mia “presa di servizio” a Bergamo non si trovava nel suo sontuoso ufficio dove mi ero recata sussiegosa (la vecchia sede del podestà del fascio, successivamente camuffata da ufficio della repubblica con qualche maquillage ai vecchi stemmi). In maniche di camicia, affranto da una tardiva calura settembrina ma con l’aria divertita, si era ritirato in un ufficetto dall’altra parte dell’edificio, dove, circondato da scatoloni, rotoli e pile di carta, stava facendo personalmente le nomine degli insegnanti sostenuto da un paio di impiegati. Avrei capito poi che quella di annidarsi periodicamente nei diversi uffici occupando il tavolo dell’uno e dell’altro era una delle sue molte strategie di *leadership*, dal forte e talvolta controverso impatto sulle sue relazioni con le persone, che si sentivano quando onorate e quando “invase”, ma percepivano comunque fortemente la sua presenza.

Anche quel giorno, ripensandoci, la sua collocazione e il suo essere tra gli oggetti ha fatto parte di quei segnali che sono diventati elemento strutturale di una sorta di “contratto” non detto, che si è stabilito tra noi in quei minuti. Innanzitutto lo stare fra le carte in un rapporto disincantato, ironico, quasi a sottolineare il paradosso della loro strumentalità in mezzo al calore delle persone che popolano l’educazione. Poi quel presentarsi in movimento e senza terra: così inufficiale e provvisorio, ma allo stesso tempo per nulla recessivo. In-

fine l'immergere fino in fondo le mani nel lavoro e rappresentarne la fisicità.

Della provincia conosceva ogni nome e ogni paese (più di 200 comuni) ed era lieto di esibire la sua padronanza del territorio dalle sfumature feudali, suscitando un compiaciuto rispetto.

I nostri primi discorsi sono entrati subito nel vivo: al mio tentativo di qualificarmi per la mia preparazione giuridica notavo subito che il suo interesse per le leggi era assai scarso, giusto quel tanto da far capire che sapeva come potersi difendere dalle loro insidie. Nemmeno il contenzioso era un aspetto che lo preoccupava molto e ne aveva una sua visione un po' particolare: "Vedi mai che a tanti tuoi colleghi piace tirar su il polverone per poi fare vedere come sono bravi a sistemare. Non sarai per caso anche tu così...". Una frase di benvenuto così, e proposta con un ben verticalizzato "tu", traccia un'autostrada nella mente di un principiante. Quello su cui preferiva sintonizzarsi con me erano le idee operative, le ricerche a cui avevo partecipato all'Università di Pavia, qualcosa che poteva diventare progetto nel contesto della scuola della provincia.

Insomma non avevo trovato il burocrate formale che aspettavo e che ero pronta ad affrontare criticamente, ma piuttosto un uomo di scuola dai toni appassionati e dal colorito spirito innovativo, di cui mi appariva subito un notevole anelito dominante.

Non ho mai avuto modo di contraddire questa prima impressione, ma con il tempo ho avuto l'opportunità di comprenderla meglio, di localizzarla nella sua ecologia dove tratti ridenti e quasi romantici si combinavano con altri anche spinosi.

Certamente le mie visioni di allora erano, come è giusto e persino "scientifico" riconoscere, strettamente radicate nel loro contesto e nella loro storia e anche il mio racconto di oggi in gran parte le rispecchia. Non cercherò di travestire questo racconto di oggettività, vorrei piuttosto fornire una mia "descrizione densa" (Denzin, 2009; Goodson et al. 2006) di alcuni tratti di esperienza e presentarne il senso e gli sviluppi.

Come maestra di campagna, solo fuggacemente passata dall'esperienza di direttrice nella provincia milanese, ero sempre vissuta ai bordi degli "imperi" in cui agivo, mai a diretto contatto con i loro leader massimi. Non avevo alcuna esperienza di contatti quotidiani con "il capo" e dell'influenza che questi hanno sugli snodi decisionali dell'ogni giorno. Ero anche molto giovane rispetto al mio nuovo ruolo, molto curiosa e capace di sorpresa. Draghicchio non avrebbe dovuto essere il mio "capo", ma piuttosto un collega con un ruolo diverso, a cui fornire una consulenza qualificata. In questo contesto invece l'impronta di un rapporto *leader-follower* o più prosaicamente capo-sottoposto, si è sin da subito scolpita nella nostra relazione, nella quale poi è risultata incancellabile.

2. Conoscere per decidere: un sodalizio sugli obiettivi

“Conoscere per decidere” è stato il progetto centrale su cui è subito venuta a convergere la mia collaborazione con Draghicchio, circondati da un folto gruppo di dirigenti molto coinvolti. Il resto del mio lavoro – qualche ispezione, la preparazione di qualche documento – si considerava quisquilia.

Questo slogan è oggi utilizzato da più parti e corrisponde ad un concetto assolutamente condiviso che coinvolge molte azioni della nostra vita: dall'abbonamento telefonico agli acquisti al supermercato. Nel 1987 l'idea di conoscere che cosa avveniva a scuola in termini di rendimento, di raccogliere ed elaborare dati che potevano servire a dirigenti e docenti per ispirare nuove azioni e ricontrollare poi l'impatto di ciò che si era messo a punto, era quanto mai avventurosa. Lo era di fatto, ma ancor più lo può apparire oggi, quando dopo trent'anni tondi abbiamo visto e continuiamo tutti a vedere quali ostacoli abbia incontrato il servizio nazionale di valutazione (ad es. Barzanò, Grimaldi 2012).

Per Draghicchio questa era un'idea forte: entrare nella realtà, trovare il modo di catturare dati e numeri che potessero parlare dei problemi, tirarli fuori e spiattellarli lì, ad animare la discussione della comunità.

Dopo tutto – sosteneva – questa era la vera funzione di provveditori e ispettori, sin dalla fine dell'800, quando gli ispettori giravano a cavallo armati di schede e tabulati da riempire, per raccogliere e portare ai provveditori i dati che consentivano di affrontare a ragion veduta la lotta all'analfabetismo, fenomeno che ha visto a lungo l'Italia in una posizione drammatica rispetto al contesto europeo (Bertoni Iovine, 1954).

Un compito tutto da rileggere e da far rivivere, ma se questa era l'impresa, ricordo bene come a convincermi sia bastato poco. Del resto la mia storia e il contesto facevano di me la mediatrice ideale tra il provveditore e i presidi.

Sono seguiti anni di percorsi ed eventi appassionati che si alternavano lungo tutto il corso dell'anno con intensità, anche se avevano i loro punti di concentrazione nei molti momenti di presentazione e disseminazione dei risultati. A render vivo e concreto l'obiettivo di “conoscere per decidere” nelle scuole di una provincia con oltre un milione di abitanti e più di 240 comuni non basta forse una vita. La varietà di percorsi che possono concorrere a raggiungerlo è molto ricca e va parecchio al di là di griglie e tabulati che sembrano costituire l'unico artefatto.

Sono stati anni di convegni, seminari, azioni di formazione, visite alle scuole, mostre. Serate con ospiti, gruppi di lavoro coinvolgenti. I dirigenti di Bergamo se le sono ricordate per molto e le eco sono

abbondantemente giunte ad un paio di “generazioni” successive, creando una cultura.

Produrre i dati che potevano far discutere e cambiare le decisioni del dirigere la scuola e dell'insegnare non era semplice. Gli strumenti tecnici disponibili avevano poco a che vedere con quelli di oggi, ma erano piuttosto assai più simili a quelli degli ispettori a cavallo di fine 800. “Ehi guarda, ma lo sai che adesso mandano anche le fotografie per telefono?” Era il 1988 e tornando da una riunione all'Unione Industriali, Draghicchio sventolava entusiasta una pagina acidata con l'immagine in bianco e nero di un monumento: era il primo fax di cui avevamo testimonianza operativa. Del resto al provveditorato c'era un solo computer, cui si poteva accedere attraverso il tecnico incaricato solo per occasioni particolari: ci sono voluti più di un paio d'anni prima che ne arrivassero altri tre.

Draghicchio aveva una gran voglia di fare, di inventare, di combinare. Muovendo dall'empatia con un piccolo gruppo di dirigenti e impiegati – conquistata a partire da corsi di formazione residenziali corredati da animate cene ed eventi informali – faceva crescere progetti molto ambiziosi, che parevano spesso prendere la scena alla quotidianità della burocrazia. Si trattava di fare test di italiano e matematica in campioni significativi di alunni di scuola elementare e media della provincia, di registrare lo status delle famiglie, di analizzare il *drop out* nella scuola superiore prendendo in considerazione i voti di tutti i ragazzi.

In altra parole si trattava di valutare “la produttività della scuola in provincia di Bergamo”, con grafici, elaborazioni, risultati di apprendimento. Tutto questo è rapidamente apparso confezionato a dovere in due famosi libretti, il più basico e scarno ma dirimpante “libretto blu” e il più sofisticato successivo “libretto rosso”, che vedeva anche il commento sulle rilevazioni da parte di diversi esperti nazionali (Quaderni del Provveditorato agli Studi di BG, 1 e 2). Due testi che erano diventati piccole bibbie nella cultura educativa della provincia: li avevamo scritti con una cura inedita nei prodotti ministeriali, per far vivere i dati e dimostrarne l'importanza, mettendo insieme tabelle che illustravano diverse prospettive con elementi descrittivi che le commentavano. A questi ha fatto seguito la serie di sette fascicoli “Conoscere per decidere” illustrata da Bruno Bozzetto. Opere assolutamente draghicchiane nello stile, queste erano però anche collettive: portavano il nome di decine di presidi che avevano collaborato e di tutte le scuole che avevano fornito i dati (forse ne mancavano una o due? Non di più).

Troppi respinti in prima superiore! E guarda caso la materia che più incideva sulla bocciatura non era la matematica, come tutti credevano, ma la lingua straniera. La matematica però riservava anch'essa non poche sorprese: gli alunni di terza media avevano più o

meno le stesse difficoltà di quelli di quinta elementare – e in alcuni contesti anche maggiori – nel riconoscere che un quarto corrispondeva al 25%. C'era una grande dispersione di risorse nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. E i distretti provinciali? Alcuni facevano meglio ed altri manifestavano problemi: mettendo in relazione i dati di rendimento degli studenti con lo status socio-culturale delle famiglie si vedeva bene come nelle zone dove c'era maggiore mobilità degli insegnanti, la scuola non era altrettanto efficace come altrove.

Ma anche qui, scavando dentro le carte si trovavano sorprese: in parecchi casi le scuole con i docenti più stabili erano proprio quelle che sulla carta risultavano avere più classi affidate ai supplenti. Facile spiegarlo, una volta scoperto: in una provincia di fortissima immigrazione docente, i posti di supplenza erano molti ed i supplenti oriundi richiedevano la stessa cattedra per anni. Per contro, molti docenti con cattedra fissa si potevano permettere di allontanarsi verso i luoghi di origine durante l'anno.

3. Dentro il laboratorio per conoscere la scuola

Varrebbe veramente la pena di commentare questa produzione e farne un'analisi storicamente situata, per poi metterla a confronto con le analisi e i processi di questo tipo che si conducono oggi. Credo che questi possano essere documenti storici di un certo interesse, che testimoniano gli albori di un'epoca e consentono ragionamenti importanti sul cambiamento e l'innovazione culturale all'interno delle istituzioni.

Tuttavia preferisco in questa sede soffermarmi sul clima del laboratorio di creazione di questi prodotti e sui processi che vi avvenivano. La "caccia" ai dati era infatti davvero avventurosa, ricca di implicazioni che dicono molto sulla *leadership* in atto.

Nel caso dei dati sui risultati della scuola superiore si trattava di farsi dare istituto per istituto i tabelloni di fine anno, interloquendo con le segreterie, di ricomporli in un unico formato contando manualmente righe e colonne secondo i criteri concordati. Erano pomeriggi e pomeriggi di lavoro d'ufficio con i gruppetti di persone stabiliti. C'erano i presidi, ma c'erano anche parecchi impiegati che ricevevano appositi ordini di servizio: priorità assoluta a questo lavoro quando era la stagione giusta. Chi spuntava, chi contava, chi registrava. Quasi si divoravano questi dati man mano che emergevano, discutendoli scuola per scuola prima nei gruppetti di conteggio ed in serata con "il capo".

Anche se coordinavo io questo lavoro, non ero mai sola a presentarmi a fine giornata con le conquiste del momento. C'era sempre

qualche preside appassionato o qualcuno degli ospiti invitati a contribuire alla messa a punto di questo embrionale “sistema informativo” e così si avviava la discussione finale che dava origine al progetto di grafici e tabelle che poi sarebbero stati presentati in pubblico.

Di questo sistema facevano parte anche i dati sul rendimento scolastico effettivo. Qui entravano in gioco test oggettivi e campionature: lo scenario sociodinamico e organizzativo diventava ancora più ricco e coinvolgente e gli attori ed i contesti coinvolti si moltiplicavano.

Innanzitutto l'analisi dettagliata dei test da proporre. Non c'erano molte alternative di scelta: i test IRRSAE Lombardia di matematica e italiano e il test VAMIO già sperimentato dal CEDE per la matematica in terza media/prima superiore. Il problema era piuttosto conoscerne a fondo le caratteristiche tecniche e le potenzialità per poterle spiegare e dare un senso all'iniziativa di *testing*. Così si contattavano gli autori, si invitavano a discutere e a presentare le loro ipotesi di ricerca ed i risultati che avrebbero potuto servirci da punto di riferimento per comprendere gioie e dolori delle scuole bergamasche.

Si decideva quindi il campione e la sua stratificazione: circa il 10% degli alunni di quinta elementare e terza media. L'estrazione di due campioni paralleli (per provvedere ad eventuali necessità di sostituzione) era questione di altri pomeriggi di lavoro di gruppo su tabulati ed elenchi. Si faceva infatti tutto a mano e gli elenchi giusti non esistevano, erano da ricostruire uno per uno.

Poi bisognava organizzare la somministrazione e formare la squadra di lavoro.

Naturalmente contavano in modo determinante le strategie e l'alchimia di rigoroso e ludico che animava l'iniziativa. L'idea centrale era che i presidi provvedessero di persona alla somministrazione nelle classi campionate. Ogni preside che accettava l'originale incarico doveva però recarsi a seguire la giornata di *testing* in una scuola diversa dalla propria, secondo un calendario e un piano che stabilivamo noi in ufficio. Il movimento di relazioni, processi e apprendimenti che questa trovata implicava, nella sua banalità, aveva dell'incredibile e progressivamente aveva costruito una tradizione irrinunciabile (durata 5 anni). La convocazione per le istruzioni tecniche, la distribuzione degli incarichi e la discussione degli obiettivi era formalmente etichettata come conferenza di servizio, particolare che la rendeva più autorevole. In realtà diventava quasi una festa, con i suoi riti e le sue cerimonie: “tu dove vai quest'anno?”, “e da te chi viene?”, lo scambio tra i dirigenti non era mai direttamente reciproco ed era una sorpresa. I presidi si preparavano con cura all'evento, a far ricevere il collega dalla loro scuola e a visitarne un'altra: volevano fare “bella figura” e nell'attrezzarsi all'uopo facevano un sacco di lavoro pedagogico e organizzativo nei loro istituti. Motiva-

vano personalmente i ragazzi, si accertavano che gli insegnanti fossero corretti, rigorosi e ben disposti, che i bidelli e le segreterie fossero accoglienti ed efficienti, che le aule si presentassero a dovere. Nei faticosi giorni poi, il colpo d'occhio delle scuole degli altri da un lato e "il far vedere" la propria scuola dall'altro, innescavano meccanismi ricchi di suggestioni: nascevano interessanti discussioni ed esperienze di "osservazione tra pari" inusuali. Ci siamo sempre chiesti come mai queste fossero tanto più ricche e intense, a detta di tutti gli interessati, di quelle degli esami di licenza che presentavano contesti di scambio simili. Il fatto era probabilmente che l'atmosfera dell'impresa, il coinvolgimento sui suoi obiettivi e la curiosità per i risultati suscitavano una complicità professionale che andava ben al di là del senso di adempimento e producevano un ambiente di apprendimento molto suggestivo e aperto. Gli ingredienti della comunità di pratiche e apprendimento professionale c'erano tutti, prima fra tutti, appunto, l'osservazione tra pari così problematica nel nostro Paese (Wenger 2006, Brodie, 2013).

4. Lunga vita e buon'avventura ai "risultati"

Passata qualche settimana dalle raccolte dati, dopo digitazione e analisi da parte di vari attori, veniva il momento della restituzione. Ci si ritrovava tutti quanti in conferenza di servizio per commentare insieme l'esperienza e i risultati, con il contributo di qualcuno degli esperti che avevano collaborato a stabilire i criteri di raccolta e avevano fatto le analisi statistiche.

Un'altra festa: ancora più tangibile e reale, perché si trattava di mettere sul tavolo e condividere il frutto dell'impegno di tanti. Dopo giornate e serate di analisi, consultazioni e commenti, finalmente venivano composti i grafici e le tabelle da utilizzare per la discussione pubblica. Al provveditorato c'era di mezzo un grande lavoro preparatorio, che coinvolgeva anche diversi impiegati dell'ufficio: tutte operazioni manuali naturalmente.

La rilevanza della questione era comunque percepita in ogni angolo del provveditorato: chi si interessava di organici, di bilancio, di pensioni si sbrigava in fretta con i suoi appuntamenti con "il capo" perché lo vedeva preso in altro. La maggioranza delle persone – salvo forse qualcuno – non si sentiva abbandonata per questo, l'informazione circolava: "Sai che stiamo facendo i test in tutte le scuole? Fai bene gli organici mi raccomando, se no l'anno prossimo i risultati di matematica calano!".

Alle conferenze di servizio di restituzione c'era un grande senso di accoglienza: le hostess e gli steward abbondavano sorridenti a dare il benvenuto a presidi e ospiti, a distribuire tabulati e rapporti.

Infatti diversi impiegati dei più svariati uffici ci tenevano ad esserci e chiedevano più o meno direttamente che ci fosse un ruolo per loro. Volevano vedere la scena finale di un percorso che avevano orecchiato dalle loro stanze. I funzionari spesso si sedevano in platea.

Chi non ci poteva essere si accontentava poi dei racconti, sempre punteggiati da qualche aneddoto interessante.

In effetti la scena meritava: Draghicchio recitava i dati con una teatralità in cui spuntava sempre qualche sorpresa. Si era studiato con cura l'ultima versione delle nostre faticose tabelle, fatte e rifatte mediando i suoi desideri, e ora poneva domande intriganti *coram populo*, si interrogava a voce alta sui problemi emergenti, ambientava le sue osservazioni in brevi racconti di vita, sfidava sottilmente gli esperti. Eravamo in parecchi a stare con il fiato in sospeso tra curiosità, soddisfazione e timore, dopo tutto il lavoro che avevamo fatto: io come coordinatrice del campo, i presidi più coinvolti, gli impiegati. Primi fra tutti gli esperti che più degli altri mescolavano sorpresa, preoccupazione e divertimento. Alcuni erano celebri studiosi nei loro ambiti – la sociologia, la pedagogia, la psicologia, la matematica –, accademici di fama che non si aspettavano di trovare una sfida tra i corridoi della burocrazia, ma infine stavano al gioco compiaciuti, talvolta addirittura appassionati.

Non che mancassero le contestazioni all'impresa. Gruppi di direttori e presidi riottosi c'erano e di varie tipologie. Le strategie per affrontarli erano molteplici, alcune dichiarate, altre semplicemente agite e diventavano visibili in conferenza.

Gli irriducibili assoluti (solo una o due persone ogni anno) erano completamente ignorati e, visto il vuoto che li circondava, non si azzardavano ad attraversarlo: ignoravano anche loro ogni chiamata e ogni azione. Si fossero voluti "pentire" le braccia si sarebbero aperte prontamente anche per loro. Questo era chiaro a tutti ed era persino capitato una volta, poco prima di un pensionamento: il racconto era entrato poi a far parte della mitologia del gruppo. Poi c'erano gli antagonisti sindacalizzati, gli amanti della dialettica che condividevano le prospettive generali ma erano sempre pronti a scagliarsi contro le contingenze ed i dettagli. Persone acute e preparate intorno a cui circolava stima, ma dalle reazioni difficili, seppure abbastanza prevedibili. Qui si giocava d'astuzia. "Mai andare a una riunione importante senza aver parlato prima individualmente con tutti i convenuti che si ritengono persone un po' complesse e di rilievo".

Così, soprattutto alla vigilia delle conferenze di servizio, c'erano le telefonate della sera: "Ciao Carla, stai bene? Mi serviva un libro della Montessori, mica ce l'hai nella biblioteca della tua scuola e me lo puoi portare domani?... A proposito volevo dirti mah... come ti sono sembrati i risultati di italiano? Ah non li hai ancora visti? Vieni giù un po' prima, che te li fai dare e magari fai un piccolo intervento di com-

mento dopo la mia presentazione, ci tenevo alla tua opinione”.

Il trucco non mancava quasi mai di funzionare, rivelandosi molto più che uno stratagemma: le persone chiamate si sentivano lusingate dell'attenzione e in conferenza finivano per esprimere critiche intelligenti con toni garbati e complici, anziché dire le stesse cose in modo antagonista come avrebbero fatto se lasciate a se stesse. Ogni conferenza, diceva Draghicchio, doveva essere un po' domata ancor prima che avvenisse.

Infine c'era un manipolo di tradizionalisti e grigi sabotatori per partito preso: non volevano spingersi troppo in là a negare un'autorità che gli sembrava giustificare la loro stessa esistenza, ma non ne condividevano gli orientamenti informali e innovativi. Così, prorompevano in accalorate difese della tradizione e della forma, mettendo in discussione la legittimità delle richieste dati, delle rilevazioni sui titoli di studio dei genitori piuttosto che degli incarichi di somministrazione. Non riuscivano a convincere nessun altro oltre a loro stessi, ma arrecavano un notevole disturbo. Draghicchio li lasciava parlare per un po' contornati dal silenzio generale, aspettava che si smascherassero esagerando le loro tesi e quindi rispondeva chiamando a raccolta la sua famosa “voce da riunione”: uno strumento non irrilevante della sua *leadership*, che veniva da lontano.

Una volta ci aveva raccontato che in Istria, in un difficile periodo della sua giovanissima età, era andato con altri giovani a scaricare casse al porto di Parenzo per guadagnare qualche spicciolo. Al termine della giornata non si vedeva però ombra di remunerazione e la protesta dei convenuti cominciava ad assumere toni movimentati. A questo punto lui, emergendo dal gruppo con la sua voce tonante, riusciva ad acquietarlo e al tempo stesso a negoziare con i padroni a nome di tutti.

L'entusiasmo di questa mitica vittoria del passato sembrava spesso fare capolino nelle conferenze di servizio più animate e nei lavori di gruppo al provveditorato dove di tanto in tanto compariva all'improvviso: contro l'elevarsi modulato ad arte della voce di Draghicchio non c'era granché da fare.

Le conferenze di servizio non erano in ogni caso l'unico teatro dove i risultati di tutte le rilevazioni e le ricerche trovavano vita. Dopo le presentazioni ai dirigenti, c'erano i convegni e i piani di formazione in servizio per i docenti di diverse materie, i cui temi erano derivati dai problemi emersi. Per diversi anni la vita della provincia è stata in un certo senso come quella di una grande e movimentata classe, ricca di “eventi critici”: eventi eccezionali costruiti al di fuori delle routine tradizionali, che facevano crescere una cultura collaborativa, creavano identità nuove, aprivano a molti attori del mondo educativo scenari di apprendimento al di là delle pressioni contraddittorie della burocrazia (Woods, 2006).

5. Leadership e cultura

La letteratura internazionale parla di “leadership aggettivale”, per riferirsi al proliferare di aggettivi con cui i diversi autori cercano di definire la ricca gamma di tipologie di *leadership* esistenti nelle organizzazioni e nelle scuole (per es: Townsend, J., MacBeath, J., 2011). Una definizione della *leadership* di Draghicchio potrebbe davvero accogliere molti e diversi aggettivi: trasformazionale, presente, di servizio, situata, culturale, distribuita, narrativa, certamente una *leadership* per l'apprendimento. Non escluderei nemmeno, tra i vari, l'aggettivo “intemperante”: anche spigolosità e bizze avevano buon gioco nella *leadership* di tutti i giorni, suscitando talvolta perplessità e sconcerti, ma finendo poi ad alimentare un'aneddotica che faceva parte della cultura dell'ufficio.

Durante i miei studi sulla *leadership* mi è capitato spesso di trovare l'esempio giusto a rappresentare i concetti che incontravo frugando nei miei ricordi di quei primi sei anni al provveditorato di Bergamo. Tuttavia molti riscontri interessanti avevo cominciato a trovarli sin da subito nella mia esperienza successiva alla nostra collaborazione. Al provveditorato di Bergamo sono rimasta per circa altri quindici anni, attraversati da una pluralità di validi provveditori. Ho constatato di persona come la cultura collaborativa che si era creata nell'ufficio e nella comunità dei dirigenti ha potuto essere accolta e utilizzata per lunghi anni da tutti: era reale, concreta, fondata su idee e pratiche condivise. Era molto più adatta ad essere fruita e utilizzata, piuttosto che ad essere smantellata. Non che il provveditorato fosse un paradiso. Non lo era nemmeno ai tempi di Draghicchio: c'erano i battibecchi, le incomprensioni e le chiacchiere che ci sono in tutti gli uffici. Tuttavia, sembrava che quasi tutti padroneggiassero una modalità che altrove non c'era per trasformarli in energia vitale, per andare oltre.

Il fatto che circolasse nelle stanze la consapevolezza di saper andare oltre alle quisquiglie, l'idea che l'importante fosse il focus sull'apprendimento si respirava nell'aria. Era un aroma culturale di cui erano rimasti impregnati anche i mobili, se non i muri, visto che poi si è cambiato sede. Non ho mai trovato in altri provveditorati e uffici che ho frequentato un clima così: la spaccatura tra scuola e amministrazione mi è sempre balzata evidente.

Mi sono fatta l'idea che questo venisse dalla particolare coerenza che si era raggiunta ai tempi di Draghicchio tra i compiti degli uffici e le finalità specifiche della scuola. Questa pluralità di eventi critici, di avvenimenti e iniziative condivise aveva costruito uno stile informativo e una cultura organizzativa che ha resistito a lungo e si è prestata a molteplici re-interpretazioni, al contrario di altri stili e culture che sembrano essere fatti per essere contraddetti e distrutti dal pros-

simo successore. D'altra parte, nonostante questo focus inusuale sull'apprendimento, il provveditorato di Bergamo ha continuato a funzionare sotto il profilo burocratico come tutti gli altri. Si potrebbe forse spingersi a dire che questa sua caratteristica ha dato anima al lavoro in generale, piuttosto che sottrarre energie.

Insieme a presidi della vecchia guardia testimoni dell'epoca draghicchiana e a nuovi arrivati per più di dieci anni abbiamo avuto modo di costruire molto sulla base dell'esperienza condivisa a quei tempi, senza contraddirla, ma ampliandone gli obiettivi e tenendoci dentro con armonia la storia. La valutazione e il *testing* di allora si sono trasformati in autovalutazione, di cui si cominciava appena a parlare in Inghilterra. Usavamo gli stessi metodi e le stesse risorse, continuavamo a fare conto sulla collaborazione del provveditorato come altrove sarebbe risultato inaudito. Abbiamo trovato da parte di superiori e impiegati il rispetto che suscitano le tradizioni radicate ma anche dinamiche e fertili: nessuno ci ha ostacolato. Abbiamo continuato a lavorare con molti degli stessi esperti e con altri, abbiamo coinvolto altre migliaia di insegnanti, intavolato partnership europee, condiviso l'esperienza che cresceva in molti convegni, scritto pubblicazioni di una certa rilevanza. Il nostro è stato il primo libro italiano sull'autovalutazione (Barzanò et al, 2000): il figlio di una quarantina di autori, educatori appassionati del "conoscere per decidere" e abituati a collaborare di Bergamo e Torino. Ha avuto un buon impatto.

Tutto questo mi sembra un prezioso valore per i suoi contenuti, ma anche per i suoi metodi: incarna bene il concetto di un'eredità ricca e fruttifera, forse anche al di là della consapevolezza di Draghicchio stesso. Se opportunamente studiati i documenti e le testimonianze che abbiamo, potrebbero dire molto sulla cultura organizzativa, sulla sua costruzione e il suo cambiamento (Fielding, 2009).

Non ripenso a Ennio Draghicchio come a un sofisticato intellettuale o a un grande idealista: mi sembrerebbe retorico ricordarlo così, anche se ha per certo fatto circolare idee e valori in modo egregio nel mondo educativo. Ricordo la sua vivissima intelligenza, le sue grandi intuizioni e capacità nel negoziare interessi e passioni, il suo modo vorace di nutrire se stesso con la realtà che lo circondava, con le relazioni, con le dinamiche dei gruppi. Soprattutto rivivo spesso le occasioni in cui ammiravamo tutti lo stile e l'energia con cui perseguiva i suoi interessi costruendo e facendo lievitare quelli degli altri, creando intorno a sé una grande proliferazione di vita e idee.

Bibliografia

- Barzanò, G. (2008) *Leadership per l'educazione: riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma, Armando.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J., (a cura di) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Barzanò, G., Grimaldi, E., (2012), "Policy Valutative e Contesti di Applicazione. Caratteristiche Procedurali". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 159-189.
- Bertoni Iovine, D. (1954), *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi
- Brodie, D. (2013) "The power of professional learning communities", *Education as Change*, 17:1, 5-18.
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Londra: SAGE.
- Denzin, N.K. (2009) "A critical performance pedagogy that matters", *Ethnography and Education*, 4 (3), pp. 255-270.
- Edwards, G., Elliott, C., Iszatt-White, M. and Schedlitzki, D. (2013) "Critical and alternative approaches to leadership learning and development" *Management Learning*, 44 (1). pp. 3-10. ISSN 1350-5076 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/19824>.
- Fielding, M. (2009). *Public Space and Educational Leadership. Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions*. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Goodson, I.F. (2001) "Social Histories of Educational Change" *Journal of Educational Change* (2001) 2, 45-63. doi:10.1023/A:1011508128957.
- Goodson, I, Moore, S., Hargraves, H. (2006) "Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning" *Educational Administration Quarterly* 42: 42 DOI: 10.1177/0013161X05278180.
- Quaderni del Proweditorato agli Studi di Bergamo, (...), "La produttività della scuola nella provincia di Bergamo" Bergamo, Grafital.
- Townsend, J., MacBeath, J. (2011) *Handbook of Leadership for learning* Heidelberg Berlin, Springer Science & Business Media.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Woods, P. (2012). *Critical Events in Teaching & Learning*. Routledge.

Ennio Draghicchio: alcuni brevi ricordi su un uomo della scuola

di Antonio Schizzerotto

1. Le occasioni di incontro

Non posso dire di essere stato un amico, in senso proprio, di Ennio Draghicchio e, forse, nemmeno di essere stato un suo buon conoscente. L'ho, però, incontrato, e frequentato con una certa assiduità, in quelli che a me paiono due momenti significativi della sua storia professionale e, forse, anche della sua vicenda umana.

Il primo dei nostri incontri si colloca, infatti, attorno alla metà degli anni Settanta del Ventesimo secolo, quando Ennio Draghicchio dirigeva una scuola elementare¹ a tempo pieno in quel di Spilamberto, in provincia di Modena.

Il secondo incontro si riferisce, invece, ai primi anni Novanta del Novecento, periodo in cui, dopo aver concluso la sua carriera all'interno del sistema scolastico nazionale come Provveditore agli Studi di Bergamo, egli iniziò a svolgere il ruolo – che avrebbe poi continuato fino ai primi anni Duemila – di Direttore dell'IPRASE presso la Provincia autonoma di Trento.

Nel corso di questi contatti ho potuto osservare abbastanza da vicino l'interpretazione che Ennio Draghicchio ha dato dei due diversi ruoli che ho appena menzionato. Poiché ciascuno di essi presentava proprie peculiarità istituzionali e diverse responsabilità amministrative, i modelli comportamentali da lui seguiti nel far fronte agli uni e alle altre erano, com'è ovvio, notevolmente diversi. Più alla mano ma, nello stesso tempo, anche più direttivo il suo modo di agire quand'era

¹ Mi è noto che al presente si è soliti parlare di istruzione primaria e non più di scuola elementare. Ma al tempo nel quale si situavano le vicende che sto illustrando e che illustrerò nel proseguo di questa nota, si usava ancora l'espressione "scuola elementare". Ai fini di una più accurata contestualizzazione storica di quanto dirò, nel corso di tutte le prossime pagine continuerò, dunque, a usare prevalentemente questo termine.

a capo della scuola di Spilamberto. Un po' meno empatiche, un po' più caute, attente a suggerire, piuttosto che ad imporre, e a non alterare gli equilibri tra i vari attori della scena scolastica locale, le forme del suo agire come direttore dell'IPRASE. Nonostante queste nette differenze, credo di poter dire che al di sotto dell'esercizio di entrambi i ruoli dei quali sto parlando esistesse un profondo elemento di continuità. Sempre Draghicchio ha agito da uomo di scuola, da persona, cioè, che amava le istituzioni educative e che si riconosceva completamente in esse in quanto credeva che dovessero svolgere e svolgessero compiti cruciali nella crescita personale dei singoli e nello sviluppo di modelli avanzati ed equi di organizzazione della vita associata.

Cercherò di meglio articolare questo giudizio nelle prossime pagine, soffermandomi dapprima sul Draghicchio direttore didattico a Spilamberto e successivamente sul Draghicchio direttore dell'IPRASE. Va da sé che le mie considerazioni saranno espressione di pure e semplici percezioni personali.

Si deve, inoltre, tenere conto che alcune di esse potrebbero essere distorte, oltre che dalla diversa prospettiva dalla quale io stesso (giovane assistente di ruolo quando lui era a Spilamberto, preside di facoltà nel corso della sua esperienza trentina) ho di volta in volta guardato Draghicchio, anche dalla lontananza temporale degli eventi che ricorderò. Credo, però, di poter anche affermare che queste inevitabili distorsioni dovrebbero avere un peso limitato e che, tutto sommato, il ritratto che cercherò di tracciare di Draghicchio sarà caratterizzato da un accettabile livello di corrispondenza alla realtà dei fatti.

2. Draghicchio e la scuola elementare a tempo pieno di Spilamberto

A mio modo di vedere, la scuola elementare a tempo pieno che Draghicchio aveva creato e diretto a Spilamberto rappresenta uno degli esempi più importanti di innovazione formativa, curricolare e didattica dell'istruzione primaria attuati nel nostro Paese, tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta dello scorso secolo². L'esperienza della scuola di Spilamberto si situa all'interno di quel generoso, articolato e multiforme movimento di riforma complessiva del nostro sistema

² Oltre a quella di Spilamberto, almeno due altre esperienze di scuola elementare a tempo pieno, attuate rispettivamente a Rho (Milano) e ad Adro (Brescia), avevano assunto, in quel tempo, il carattere di tentativi emblematici di innovazione educativa e didattica. Si vedano in proposito: Damiano (1975) e Federici (1977).

scolastico che, iniziato con l'istituzione, nel 1962, della cosiddetta scuola media unica – e via via ravvivato da opere di rottura come il celeberrimo “Lettera a una professoressa” di don Milani (1967), ma anche da più ponderate riflessioni di pedagogisti quali, ad esempio, Visalberghi, Laeng, De Bartolomeis, Ciari, Lodi³ – avrebbe, poi, portato ai cosiddetti “decreti delegati” del 1972 e, successivamente, alle revisioni dei programmi delle medie inferiori (oggi conosciute come scuole secondarie di primo grado) e delle elementari. Di quel magmatico e ribollente movimento di riforma Draghicchio fornì interpretazioni significative dei due principali elementi che, al di là di molte differenze, accumulavano i suoi protagonisti. Si trattava, innanzitutto, dell’idea che la scuola potesse porre riparo alle diseguaglianze sociali. In secondo luogo, si trattava della convinzione che le istituzioni educative fossero in grado di promuovere, fino dalle elementari, lo sviluppo delle vocazioni individuali e, con esso, quello delle capacità necessarie a garantire l’inserimento attivo e consapevole dei singoli nella realtà sociale.

La risposta di Draghicchio ad entrambi gli obiettivi appena espressi fu costituita dal ricorso alla scuola a tempo pieno e a forme di apprendimento di carattere multidisciplinare, come si direbbe oggi, o interdisciplinare, come si usava dire allora.

Il ricorso al tempo pieno era da Draghicchio legittimato alla luce della considerazione che i bambini appartenenti agli strati sociali economicamente svantaggiati e culturalmente deprivati avrebbero potuto colmare le lacune conoscitive e relazionali, generate dalle caratteristiche del processo di socializzazione familiare al quale erano stati sottoposti, solo attraverso un’estesa permanenza giornaliera nelle aule scolastiche.

Era, cioè, la gravità dei limiti che affliggevano il patrimonio di conoscenze e le strategie cognitive apprese in famiglia⁴ che rendevano indispensabile un ampio intervento formativo il quale, a sua volta, non poteva che essere attuato attraverso una frequenza scolastica a tempo pieno.

Insomma, solo la scuola a tempo pieno era in grado, secondo Draghicchio, di compensare gli effetti negativi – almeno quelli di carattere immateriale – delle disuguaglianze sociali sofferte da chi si trovava a nascere e a crescere in famiglie collocate nelle fasce infe-

³ Vale, forse, la pena di ricordare che i pedagogisti italiani ai quali ho fatto riferimento nel testo, e con loro altri per brevità non citati, si ispiravano al pensiero di pensatori come Dewey e Freinet, per non richiamare che i più noti.

⁴ Sulle caratteristiche che, in quegli anni, si attribuivano al processo di socializzazione attuato dalle famiglie di classe sociale inferiore si vedano Deutsch (1967), Bernstein (1971).

riori della stratificazione sociale⁵. Vale la pena rilevare, di passaggio, la distanza intercorrente tra la concezione del tempo pieno posseduta da Draghicchio (e da quanti, come lui, si muovevano nell'ottica sopra richiamata) e quella oggi prevalente. Spesso al presente – soprattutto dopo la riforma promossa dalla ministra Gelmini e nota come riforma del “maestro unico”⁶ – il ricorso alla scuola a tempo pieno o, quanto meno, a tempo lungo è giustificata, in via principale, con l'esigenza di consentire la partecipazione al mercato del lavoro delle madri degli allievi. Non che questo obiettivo sia privo di rilievo. Non c'è dubbio che le persistenti disparità di genere nelle chance di partecipazione al mercato del lavoro si configurino come un problema di equità che il nostro Paese pare incapace di risolvere. Ed è altrettanto certo che la visione del tempo pieno come strumento di conciliazione tra il lavoro non remunerato di cura domestica e il lavoro extra-domestico remunerato delle donne non contrasta con la sua concezione come strumento di una prospettiva emancipazione sociale delle classi inferiori. Al contrario, i due obiettivi possono risultare perfettamente conciliabili. Tuttavia, il fatto che il dibattito attuale sull'estensione dei tempi di scuola abbia collocato tra parentesi le esigenze dei bambini socialmente e culturalmente svantaggiati riduce, a mio modo di vedere, l'originaria generosità dell'immagine della scuola a tempo pieno posseduta e attuata da Draghicchio e da quanti, con lui, la dividevano.

Riprendendo, comunque, le fila principali dell'esposizione, è necessario ribadire che, per Draghicchio, la scuola a tempo pieno doveva essere anche una scuola innovativa sotto il profilo delle competenze cognitive e delle abilità pratiche trasmesse, così come sotto quello dei modelli di apprendimento utilizzati e insegnati. Draghicchio riteneva, cioè, che la scuola elementare non potesse limitarsi a impartire i tradizionali saperi di base (lingua italiana, matematica, integrate da qualche nozione di storia, geografia e scienze). Essa doveva, invece, diffondere anche informazioni e capacità analitiche su ambiti conoscitivi da sempre trascurati dalla scuola elementare come istituzione e, invece, indispensabili per consentire a tutti, ma, principalmente, ai figli e alle figlie delle classi sociali in-

⁵ Si noti che l'ipotesi dell'educazione compensatoria, ossia la concezione della scuola come strumento di promozione sociale dei e delle discendenti dalle famiglie di classe sociale inferiore era stata sviluppata negli Stati Uniti e in altri Paesi europei ben prima che in Italia. Lo stesso si può dire per l'attuazione di programmi formativi ispirati all'ipotesi in questione. Tant'è che, quando in Italia partono le esperienze di Spilamberto e le altre citate alla precedente nota (2), i programmi in questione erano già stati oggetto delle critiche delle quali dirò tra breve, in questo stesso paragrafo.

⁶ Su questo punto, si veda la valutazione d'impatto della riforma Gelmini condotta da Battistin, Vuri e Schueller, riportata in FBK-IRVAPP (2015).

feriori, di capire la realtà sociale, culturale e naturale nella quale vivevano. Ed era in considerazione del carattere complesso di queste realtà che Draghicchio sottolineava l'esigenza di ricorrere a forme multidisciplinari di analisi e alla trasmissione di conoscenze su materie di stampo economico, sociologico, politologico, statistico, chimico, fisico, musicale, coreutico, pittorico, foto-cinematografico e via discorrendo. Sotto il profilo del metodo, l'acquisizione di queste conoscenze ed abilità doveva iniziare dalla ricostruzione dell'esperienza immediata del bambino e della bambina per poi allargarsi ad intorni sociali e ambientali sempre più vasti. E doveva fondarsi sulla conduzione di vere e proprie indagini, oltre che sugli insegnamenti delle maestre e dei maestri. Il compito principale delle une e degli altri doveva, però, consistere nel sollevare e orientare la curiosità e gli interrogativi di alunne e alunni e nel fare esperire loro l'uso pratico di svariate fonti e modi di raccolta di informazioni. Sempre in tema di acquisizione di conoscenze e di metodi di apprendimento, è opportuno ricordare che la scuola a tempo pieno di Spilamberto lasciava notevoli spazi alle scelte vocazionali dei bambini e delle bambine. Ciò al fine di sviluppare il loro senso di autonomia e di fiducia in se stessi. In effetti, accanto alla trasmissione di conoscenze e di un metodo di apprendimento, la scuola a tempo pieno, nella visione di Draghicchio, doveva sviluppare la consapevolezza di sé come base per lo sviluppo delle capacità relazionali e del senso di socialità degli allievi e delle allieve. Ampio ricorso, in quest'ottica, era, dunque, fatto allo svolgimento di attività (guidate) di carattere ludico ed espressivo.

Com'è noto, nei confronti del modello di scuola elementare a tempo pieno qui sommariamente delineato in riferimento all'esperienza realizzata da Draghicchio, furono ben presto⁷ mosse e presero via via forza crescente un'ampia serie di critiche di segno negativo. Esse ruotavano attorno a due argomenti principali. Il primo riguardava il sovraccarico di funzioni assegnate alla scuola. Si opinava, cioè, che la scuola a tempo pieno di stampo multidisciplinare non poteva riuscire a trasmettere tutte le competenze e a sviluppare tutte le abilità che essa intendeva promuovere. Si sollevava, anzi, il sospetto che, lungi dal riuscire a mantenere le proprie promesse, essa finisse con l'ostacolare l'acquisizione delle tradizionali, ma pur sempre indispensabili, competenze di base, con la conseguenza di non eliminare le disuguaglianze, di ordine cognitivo e culturale, esistenti tra gli allievi e le allieve in funzione delle loro provenienze sociali. Il secondo ordine di critiche consisteva nell'accusare di un eccesso di idealismo il modello di scuola elementare del quale sto parlando.

⁷ Si veda quanto anticipato alla nota (5).

Nessuna scuola a tempo pieno, nessun programma di istruzione compensatoria – questa la convinzione dei critici – sarebbe mai riuscito a eliminare i fenomeni di stratificazione sociale, vale a dire le disparità di ordine distributivo e relazionale che caratterizzano le società ad economia di mercato e a regime politico democratico, né a garantire che i figli e le figlie delle classi inferiori godessero le stesse opportunità di raggiungere, da adulti e da adulte, le fila delle classi medie e superiori che erano già garantite ai discendenti e alle discendenti da queste stesse classi⁸.

Forse fu anche per i crescenti dubbi attorno alla capacità delle scuole a tempo pieno fondate su apprendimenti multidisciplinari di mantenere le proprie promesse, oltre che per il cambiamento in senso anti-egalitario del clima politico e culturale italiano, manifestatosi tra i tardi anni Settanta e i primi anni Ottanta, che Draghicchio si allontanò dall'esperienza della scuola di Spilamberto e iniziò la sua carriera di alto funzionario ministeriale.

3. Draghicchio, l'IPRASE e la formazione professionale degli insegnanti

Come anticipato nell'Introduzione di questa nota, io non ho in alcun modo seguito Draghicchio nella sua vicenda di Proweditore agli Studi a Bergamo. L'ho ritrovato solo quando assunse il ruolo di Direttore dell'IPRASE del cui consiglio di amministrazione io ero stato, nel frattempo, chiamato a far parte. Molte iniziative ed attività, anche di ricerca e di sperimentazione didattica, furono promosse e intraprese da Draghicchio nel periodo di cui sto discutendo. Mi vorrei, però, concentrare su una sola di esse perché più di altre, credo, comprova la fondatezza del mio giudizio su Draghicchio come uomo di scuola a tutto tondo. Si tratta delle iniziative di aggiornamento e formazione degli insegnanti delle scuole trentine. Ad esse, egli diede un impulso straordinario disegnando sia interventi distinti per ambito disciplinare e per ordine e grado di scuola, sia iniziative che coinvolgevano contemporaneamente docenti di tutte le scuole e di più discipline. Inutile dire che queste attività formative riguardavano, di volta in volta o, anche, congiuntamente, i contenuti sostanziali delle materie impartite, i metodi e le tecnologie di insegnamento e l'impianto pedagogico complessivo dei processi formativi. Inoltre, Draghicchio cercava di connettere i corsi di aggiornamento professionali degli insegnanti alle attività di sperimentazione didattica in atto in al-

⁸ Si vedano, tra gli altri, Bernstein (1970); Barbagli (1978); e Bottani (1986).

cune scuole trentine e, ancor più, alle iniziative di ricerca disciplinare e pedagogica realizzate all'interno dell'IPRASE.

A quanto appena esposto, si potrebbe obiettare che Draghicchio nel porre attenzione alla formazione professionale degli insegnanti non faceva altro che svolgere il suo mestiere. Se, però, si pone mente alle analoghe iniziative poste in atto dagli organismi, equivalenti all'IPRASE, allora operanti nelle varie regioni italiane – gli IRRSAE –, si deve riconoscere che esse erano assai meno numerose e meno impegnative di quelle poste in essere da Draghicchio. Ciò perché egli riteneva, forse anche memore di problemi incontrati nel corso dell'esperienza modenese, che, senza adeguata preparazione specifica degli insegnanti, nessuna scuola sarebbe riuscita a contribuire davvero al processo di sviluppo culturale, sociale ed economico delle collettività locali e di quella nazionale nelle quali le istituzioni educative operano.

Anche quest'ultima affermazione può apparire banale, soprattutto se messa in bocca – senza previa autorizzazione – a un professionista di spessore come Draghicchio. Essa deve, però, essere contestualizzata nel periodo in cui egli operava. Molti insegnanti elementari dell'epoca si erano stati formati ancora nell'Istituto Magistrale di gentiliana memoria. La generalità degli insegnanti di scuola secondaria erano fatti entrare nelle aule subito dopo la laurea e, comunque, senza alcuna formazione iniziale di stampo didattico e pedagogico. Solo con il DM 460 del 1998, infatti, si iniziava a porre mano a questo problema (per altro non ancora risolto) attraverso l'istituzione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (Siss) e si sanciva che l'idoneità all'insegnamento nella scuola per l'infanzia e in quella primaria doveva essere acquisita attraverso la frequenza dei pertinenti indirizzi della Facoltà di Scienze della Formazione. E si deve anche ricordare che, in quegli anni, il contratto nazionale degli insegnanti di scuola secondaria statuiva che la formazione in servizio non costituiva un requisito per continuare a svolgere quel mestiere, ma si configurava come un "diritto-dovere". Formulazione volutamente ambigua ed ellittica per far sì che la partecipazione a corsi di aggiornamento da parte degli insegnanti di allora, privi – come detto – di qualsiasi formazione iniziale, fosse lasciata alla libera manifestazione di volontà degli insegnanti stessi, senza che nessuno potesse vincolarli ad acquisire un'accettabile preparazione professionale.

Stando così le cose, non si può negare che l'attività di Draghicchio, tesa a convincere della necessità che gli insegnanti seguissero sistematicamente corsi e stages di aggiornamento intesi a trasmettere contenuti sostanziali e di metodo, così come quella intesa ad organizzare i corsi e gli stages in parola, si configurassero come un'iniziativa innovativa e anticipatoria.

4. Alcune brevi annotazioni conclusive

Personalmente ritengo che se la scuola trentina d'oggi funziona, per non marginali aspetti, meglio che nel resto del Paese e che, se, al di là degli avvicendamenti generazionali, in essa opera un corpo docente con buoni livelli medi di preparazione, un po' di merito vada riconosciuto all'azione di Ennio Draghicchio. Di certo egli non avrebbe mai sottoscritto l'icastica affermazione di Gibbons, ripresa da Feynman (2000)⁹, secondo cui "di rado l'insegnamento è veramente efficace, tranne in quei casi felici in cui è quasi superfluo". Come detto, Draghicchio pensava esattamente l'opposto. Riteneva, cioè, che la possibilità di apprendere, anche da parte dei ragazzi e delle ragazze meno dotati/e meno motivati/e, dipendesse dalla bravura dell'insegnante. Ai suoi occhi, la qualità della scuola coincideva, in larghissima, per non dire esclusiva, misura, con la qualità professionale degli insegnanti.

Oltre a riconoscere l'importante opera compiuta da Draghicchio nella formazione degli insegnanti trentini, penso anche che la sua esperienza di scuola a tempo pieno a Spilamberto dovrebbe essere di molto rivalutata. Almeno, rivalutata dovrebbe essere l'ipotesi secondo cui l'inserimento di bambini e bambine con genitori poco istruiti e di bassa estrazione sociale in contesti educativi arricchenti può contribuire a ridurre le disuguaglianze sociali. Dopo tutto, questa tesi è stata ripresa, qualche anno fa, da un premio Nobel dell'economia, James Heckman, e comprovata con rigorose procedure analitiche¹⁰. E un recente lavoro di un altro importante studioso, Joshua Angrist, ha mostrato che questa azione compensatoria delle scuole può avvenire anche nelle secondarie superiori¹¹, non solo, cioè, durante la frequenza della scuola per l'infanzia e di quella primaria. Rimane, naturalmente, vero che la qualità dell'istituzione scolastica, le competenze professionali dei suoi insegnanti, l'esistenza di un progetto educativo ben strutturato e attuato in modi rigorosi rappresentano variabili cruciali perché la scuola possa sperare di contribuire a ridurre il peso delle disuguaglianze sociali.

⁹ L'anno citato nel testo si riferisce all'edizione italiana del lavoro da cui è stata tratta la citazione riportata nel testo. L'edizione italiana è apparsa quando l'autore era scomparso da oltre un decennio, mentre quella originale risale al 1963.

¹⁰ Si veda Heckman, Stixrud e Urzua (2006).

¹¹ Si veda Angrist, Pathak e Walters (2013).

Bibliografia

- Angrist, J. D., P.A. Pathak e C.R. Walters, 2013, Explaining Charter School Effectiveness, in "American Economic Journal: Applied Economics", 5, 4: 1-27.
- Barbagli, M., (a cura di), 1978, Istruzione, legittimazione e conflitto, Bologna, Il Mulino.
- Bernstein, B., 1970, Education Cannot Compensate for Society, in "New Society", 344-347.
- Bernstein, B., 1971, Class, Codes and Controls, Londra, Paladin.
- Bottanti, N., 1986, La ricreazione è finita, Bologna, Il Mulino.
- Damiano, E., 1975, Adro tempo pieno, Brescia, La Scuola.
- Deutsch, M., 1967, The Disadvantaged Child, New York, Basic Books.
- Federici, S., 1977, Rho tempo pieno, Brescia, La Scuola.
- FBK-IRVAPP, 2015, Bambini che imparano meno? Gli effetti della riforma Gelmini nella scuola primaria, Bologna, Il Mulino.
- Feynman, R. P., 2000, Sei pezzi facili, Milano, Adelphi Edizioni.
- Heckman, J.J., J. Stixrud e S. Urzua, 2006, The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behaviour, in "Journal of Labour Economics", 24, 3: 411-482.
- Milani, L., 1967, Lettera a una professoressa, Firenze, Libreria editrice fiorentina.

All'IPRASE tra istituzione e cambiamento Un ricordo personale

di Maria Floretta

Il primo giorno che arrivò a Trento Draghicchio si fermò poco nella sede dell'IPRASE, che si trovava in una scuola elementare destinata alla demolizione in Via Tommaso Gar. Trovò ampi corridoi con un'usciera all'ingresso e nelle aule i nuovi grandi uffici con un ragioniere, una segretaria ed io. Niente altro.

Io ero stata assegnata all'IPRASE, dove rimasi cinque anni, dopo che avevo accolto con curiosità e con un po' di incoscienza l'invito dell'assessore Tarciso Grandi di trasferirmi temporaneamente in Provincia per lavorare al progetto di provincializzazione della scuola trentina. Insegnavo da più di vent'anni, prima alle elementari, poi alle medie e alle superiori, avevo voglia di fare un'esperienza diversa. Quegli anni furono importanti e preziosi per me, mi aiutarono a cambiare lo stile professionale e le modalità di relazione con gli altri. Ebbi spesso la sensazione di vivere un'esperienza eccezionale, accanto a persone capaci di mettersi in gioco e di provare esperienze innovative, di vivere dentro una comunità che cercava insieme percorsi efficaci nella didattica e nello studio, con solidarietà e amicizia, e il Direttore seppe essere il motore di tutto, un riferimento e un esempio indimenticabile.

Mi piaceva la sua idea di scuola, costruita a partire dalla esperienza di maestro nel vivace e affettuoso contatto con gli scolari, e cresciuta attraverso uno studio infaticabile della pedagogia, della filosofia, della matematica che coltivò sempre con passione. Mi piaceva il suo modo di stare dentro il sistema scolastico, una macchina burocratica complessa e farraginoso, dove tuttavia lui riusciva a muoversi con disinvoltura, con creatività, con fantasia, usando ogni varco per raggiungere i suoi obiettivi. Mi piaceva la cordialità e la comunicativa con cui si presentava agli interlocutori, in ufficio, nelle scuole, nei convegni, nelle occasioni informali. Non erano solo tratti caratteriali, ma scelte elaborate e perseguite in funzione di una pienezza di vita e di lavoro che riteneva irrinunciabili. Quando lessi "Scuole di vita", che Draghicchio scrisse nei suoi ultimi anni, mi sembrò di vederlo al lavoro e di risentire le sue narrazioni. Era un grande rac-

contatore di storie e di aneddoti, sapeva toccare tutti i registri dal comico al drammatico, con una grande memoria e una bella voce. Gli piaceva avere un uditorio ampio e raccogliere l'attenzione su di sé, ma spesso nelle pause del lavoro, davanti a un caffè o nei trasferimenti in macchina raccontava e rifletteva in tono più sommesso, quasi per rivivere i momenti significativi della sua vita. Di quel libro ricorderò qui qualcuno dei tanti passi che mettono in luce la costruzione di un carattere e un percorso umano che lo hanno portato a lasciare un segno così duraturo nella scuola e nelle persone che hanno lavorato con lui. A distanza di tanti anni, lontana da un mondo scolastico e da istituzioni ormai totalmente cambiate, ciò che per me è rimasto e rimane vivo di quegli anni è legato ad un modo di lavorare, di lavorare insieme, di sentirsi nello stesso tempo "il ponte e la pietra" (Scuole di vita, pag. 172).

Avevo incontrato Draghicchio a Bergamo, dove eravamo andati a partecipare ad un suo convegno sui problemi della valutazione del sistema scolastico, durante il quale aveva presentato il risultato del lavoro svolto negli ultimi anni come Provveditore agli studi di quella città. Avevo colto il rispetto e l'affetto che lo circondavano, e anche la vastità e la profondità del lavoro che insieme a centinaia di presidi e insegnanti aveva realizzato. Quel lavoro e quel clima erano qualcosa di nuovo e inaudito, per me. Mi chiedevo come avrei potuto essere capace di entrare in una dimensione di lavoro totalmente nuova e sconosciuta, senza avere competenze scientifiche o organizzative particolari e mi chiedevo come la scuola avrebbe accolto proposte nuove e metodi di lavoro più coinvolgenti. Ma ero fiduciosa, anche a Trento nella scuola lavoravamo bene, c'erano tanti insegnanti bravi e pieni di idee e c'era attesa per la provincializzazione. Da diversi anni nelle altre regioni gli insegnanti avevano gli IRRSAE che si occupavano di aggiornamento, sperimentazione e ricerca. A Trento, nel momento del passaggio della scuola alla Provincia, l'IPRASE era stato disegnato con una formula innovativa e ora, insieme al consiglio di amministrazione, toccava al nuovo Direttore dargli una testa, un cuore, le gambe per camminare.

Quel primo giorno a Trento, dopo aver dato un'occhiata alla sede, Draghicchio mi chiese di accompagnarlo negli uffici che avevano competenze nei diversi ordini di scuola e nel mondo della formazione, e cominciammo dal servizio istruzione della provincia, sovrintendenza, formazione professionale, scuola dell'infanzia.

Ai funzionari o dirigenti che incontrava poneva domande precise sull'organizzazione, sui dati disponibili, sui progetti in corso, sulle relazioni e gli scambi tra i diversi uffici. Ascoltava tutti con grande attenzione e cominciò a costruire la sua mappa del sistema scolastico provinciale, dei punti di forza e dei vuoti, per poter inserire il nuovo istituto in una situazione complessa e articolata. Nello stesso tempo

cominciò a tessere rapporti con tutte le persone incontrate, che lo accoglievano con toni diversi, dalla curiosità alla diffidenza. La costruzione di relazioni tra le persone, la ricerca costante di mantenere e migliorare i rapporti per dare vita ed una vera comunità operativa, animata da spirito di collaborazione, rimase una costante nel suo modo di operare e fu un fattore di efficacia molto importante in ordine al raggiungimento delle finalità dell'Istituto.

In poco tempo gli uffici dell'IPRASE si animarono: presidi, direttori, insegnanti portavano proposte e iniziative, partecipavano a incontri, raccontavano la scuola che avrebbero voluto. Draghicchio elaborò il progetto per il nuovo Istituto, presentato al Consiglio di amministrazione e alla comunità scolastica, progetto che lo inseriva nel "sistema scuola" trentino e lo collegava con tutto ciò che era già operativo, delineandone le finalità e le molteplici collaborazioni. I settori della ricerca, dell'aggiornamento, della sperimentazione e della documentazione apparivano strettamente collegati e radicati ognuno nell'esperienza viva della scuola in un rapporto di scambio continuo.

Nei suoi primi anni l'istituto conquistò spazio e credibilità nella scuola trentina, diventò un centro di riferimento non solo nella nostra provincia ma anche a livello nazionale, riuscì a superare difficoltà e contrasti e a far crescere una mentalità innovativa e propositiva nelle scuole e negli operatori. Raccoglieva e potenziava la ricca eredità di esperienze in atto, introduceva nuovi protagonisti, obiettivi e metodi, creava dibattiti e confronti, suscitava anche resistenze e conflitti. Ci impegnammo molto per costruire una nostra immagine e un nostro stile in rapporto a tutti gli interlocutori. Il Direttore chiarì subito che da ognuno di noi che lavoravamo lì dipendeva l'immagine dell'Istituto. Chi telefonava o veniva in ufficio anche per un breve contatto si sarebbe costruito un'idea di IPRASE che poteva durare anche per lungo tempo, soprattutto se non positiva. Su questo stile di accoglienza, di risposta, di affidabilità il suo esempio fu costante. Riceveva e ascoltava tutti, con attenzione e curiosità. Tutte le idee e proposte, anche le più vaghe, suscitavano il suo interesse. Ricostruiva il retroterra culturale o sociale che potevano averle generate, le riportava in un orizzonte più condiviso, cercava una prospettiva in cui potesse darle senso. A volte richiamava l'interlocutore e gli presentava quell'idea in una luce nuova, ragionevole e realizzabile, e scoprivamo che ci eravamo arricchiti tutti di un pezzettino di cultura e nuova.

Aveva un grande rispetto per l'amministrazione pubblica, sentiva la responsabilità di essere al servizio dei cittadini e non si rifugiò mai dietro a una norma o un cavillo per giustificare una scelta. Nel suo libro attribuisce ad un direttore generale del ministero un criterio che spesso citava: "Di fronte a un problema devi decidere secondo l'obiettivo che ti sei posto, che deve essere quello di migliorare il servizio. Così anche se la norma non lo prevede, è ambigua, o addirittura con-

traria alla tua decisione”. E poco sotto: “Quella dell’innovazione è stata una pulsione cui ho sempre dato ascolto: mi è andata quasi sempre bene” (Scuole di vita, pag. 175).

Nella sua mente erano sempre vivi e presenti la luce del sole e del mare di Parenzo, la libertà e gli affetti di un piccolo mondo che nel ricordo appariva perfetto. Ci tornava con vero trasporto, come ad attingere ancora energia e forza vitale da quelle terre luminose, da quella grande e felice libertà dell’infanzia, dagli affetti di un’ampia cerchia familiare, dalla complicità di tanti amici avventurosi. Il suo pensiero tornava spesso e quasi incredulo alla drammatica fine della giovinezza e di quel piccolo paradiso: la guerra, la fuga, l’esilio definitivo, la perdita di tutti i beni, l’improvvisa necessità di farsi carico del suo futuro e di quello di tutta la sua famiglia in un’Italia poco conosciuta e distrutta anch’essa dalla guerra. Questi due poli estremi e contrapposti avevano segnato la sua vita e riemergevano spesso. Si era impegnato con determinazione dichiarata a liberarsi da ogni residuo di autocommiserazione o di rancore e li aveva elaborati in una filosofia di lavoro e impegno civile che non arretrava mai. Con la stessa determinazione si impegnava a liberarsi dai piccoli risentimenti e dalle arrabbiate che inevitabilmente si incontravano nei percorsi quotidiani. Voleva che la mente e il cuore fossero liberi da negatività e zavorre, protesi in avanti e non rivolti a inutili rancori su fatti passati.

La capacità e il gusto di lavorare erano straordinarie: “ai miei figli ho sempre detto che più si lavora meglio si sta, che lo diceva anche mio padre. Il lavoro impegnativo è anche il miglior lavoro” (Scuole di vita, pag. 106). Draghicchio riceveva persone, organizzava, progettava, realizzava con un ritmo sostenuto e costante e senza dare mai segni di stanchezza. Con lui capitava di lavorare anche 12 ore filate e poi sentirsi contenti, appagati per le cose fatte, per il clima di collaborazione, per i reciproci riconoscimenti dell’impegno e dello sforzo, anche quando non tutto riusciva nel modo voluto.

Il clima di accoglienza, condivisione, coinvolgimento è stato il tratto nuovo e caratterizzante dell’IPRASE. Su questo il Direttore investiva molto, perché questo corrispondeva al suo carattere più profondo ma anche a un metodo di lavoro, che così descrive: “Ci si convinse che i migliori risultati si sarebbero potuti ottenere solo lavorando tutti insieme, per conoscersi, per aiutarsi, per emularsi, per ottenere risultati programmati. L’autonomia in fondo poteva servire solo se si conosceva dove ci si trovava, dove si trovavano gli altri, cosa si poteva fare insieme per migliorare, come si poteva essere di esempio agli altri” (Scuole di vita, pag. 171). Lo stare insieme non riguardava solo il lavoro: “Non c’è dubbio che attorno ad un’buona tavola si allacciano buone amicizie che poi servono anche a migliorare il lavoro” (Scuole di vita, pag. 134). Molti incontri tra insegnanti e presidi

furono organizzati in forma residenziale, certo anche grazie ad un bilancio abbastanza generoso, ma soprattutto per creare una rete interpersonale e una comunità di lavoro che per molti anni si mantenne con risultati di rilievo. C'era sempre la voglia di coinvolgere tutti, anche gli irriducibili, gli scontenti, gli ostili, che Draghicchio credeva sempre, e forse ingenuamente, di poter recuperare e cambiare: "Più una persona si sente amata, quasi sempre riesce ad amare anche lei" (Scuole di vita, pag. 134).

Il lavoro svolto dall'IPRASE nei primi anni, con i molti progetti rivolti a migliorare l'insegnamento, la professionalità dei docenti, l'organizzazione delle scuole, la valutazione e l'autovalutazione, è stato potente motore di innovazione e di cambiamento. Ma per tutti quelli che hanno lavorato insieme a Draghicchio mi sembra che il ricordo più profondo sia quello della sua apertura mentale, della sua generosità umana, della sua allegria, del coinvolgimento che sapeva suscitare. Un modo di vivere le relazioni umane e l'organizzazione all'interno delle istituzioni che anche in me ha lasciato un segno profondo e che ho cercato di far rivivere nel mio percorso di lavoro e di vita. E di cui continuo ad essere grata al mio Direttore.

Bibliografia

Draghicchio E. (2013) Scuole di vita. Format Edizioni, Bologna.

Il progetto "Saper Scrivere" nella provincia di Bergamo: un esempio di interazione tra ricerca educativa e formazione docenti nei piani provinciali

di Guido Benvenuto e Pietro Lucisano

L'indagine internazionale sulla Produzione Scritta (IEA-Written Composition, 1982-1985)¹ – l'unica delle indagini IEA in cui il Comitato scientifico rifiutò di proporre una graduatoria dei risultati dei diversi Paesi partecipanti – produsse tuttavia un'ampia gamma di riflessioni teoriche e metodologiche che ebbero una ricaduta significativa sull'insegnamento della lingua scritta e sui piani di aggiornamento dei docenti.

Lo studio infatti affrontava uno degli aspetti più rilevanti nella formazione scolastica e al tempo stesso uno degli aspetti in cui la ricerca, e in particolare la ricerca docimologica, registrava il massimo della difficoltà in quanto la valutazione degli elaborati scritti è sempre stata un terreno difficile e in cui dominava la soggettività degli insegnanti. Il fatto di riflettere e confrontarsi sulle modalità di insegnamento e di valutazione a livello internazionale e nazionale è stata un'occasione per riflettere sulle pratiche di insegnamento nei diversi gradi di scolarizzazione e per individuare un modello teorico che potesse guidare la ricerca e la formazione dei docenti sia sulla didattica della scrittura sia sulle problematiche della valutazione delle produzioni scritte a scuola. Attraverso questo contributo si vuole proprio ricordare come la scuola può diventare protagonista della rielaborazione dei risultati di una ricerca internazionale e farla diventare ricerca propria e occasione di aggiornamento dei docenti.

Questo fu il significato del progetto *Saper Scrivere*, che Ennio Draghicchio ha voluto come Provveditore di Bergamo negli anni scolastici 1988/89 e 1991/1992. Questa esperienza infatti ci permise, e ci

¹ L'indagine, sulla produzione scritta (IPS), promossa dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tra il 1982 e il 1985, è stata condotta in Italia dal Centro Europeo dell'Educazione di Frascati. Informazioni particolareggiate sulle procedure e le prove usate si trovano in Corda Costa e Visalberghi (1995).

permette ora, di ragionare sul rapporto tra ricerca e scuola e sulla possibilità di legare alla ricerca l'aggiornamento e la formazione di docenti in servizio. La centralità dell'educazione linguistica e il tentativo in quegli anni di superare i modelli di insegnamento e valutazione tradizionali, basati sul solo componimento, il tema, e su modelli di valutazione di tipo olistico che spesso esaurivano la correzione in un voto sintetico, l'introduzione della didattica legata alle diverse tipologie testuali fecero sì che l'indagine IEA avesse un potenziale dirompente rispetto ai modelli tradizionali che si erano cristallizzati nel nostro Paese. La struttura dell'indagine inoltre, metteva in questione le modalità di insegnamento della scrittura in un'ottica, come diremmo oggi, di verticalità di curricoli e di procedure valutative condivise.

Il progetto *Saper Scrivere*, tuttavia, non è nato solo dalla necessità di aggiornamento, sempre richiesto a viva voce nella scuola italiana, e nemmeno dalla presenza di una strumentazione resa disponibile da una ricerca internazionale negli anni successivi alla sua conclusione. La sua origine è soprattutto nella decisa convergenza di due livelli istituzionali e nella caparbia volontà, competenza e disponibilità dei loro responsabili. Il piano di formazione provinciale nasce, difatti, dall'incontro tra il Provveditorato di Bergamo, in quel periodo diretto da Ennio Draghicchio, e il nostro gruppo di lavoro che aveva lavorato al progetto condotto per l'Italia dal CEDE, sotto la direzione di Aldo Visalberghi. I tre fattori – bisogno di aggiornamento, strumentazione internazionale e ottica interistituzionale – una volta miscelati hanno portato al progetto *Saper Scrivere*, che si presenta come modello virtuoso, soprattutto se inquadrato nella cornice del problema dell'obbligo di aggiornamento, da sempre difficile da regolare, da gestire e finanziare adeguatamente².

Accanto ai fili che legano la prospettiva di un uso funzionale della ricerca educativa alla formazione professionale dei docenti, si pone anche una prospettiva autobiografica. Nel periodo di svolgimento del Piano provinciale attuato a Bergamo, chi scrive aveva già maturato esperienza sul campo: Lucisano, come coordinatore nazionale del progetto IEA-IPS, Benvenuto, nel gruppo di lavoro nazionale e con approfondimenti durante il dottorato di ricerca in pedagogia spe-

² Il comma 124 della Legge 107 parla di "aggiornamento obbligatorio e strutturale" e la legge stessa prevede anche che le attività di formazione e aggiornamento siano regolate d'ora in poi da un Piano nazionale che avrà valore triennale. Si stanziavano per il 2016 la ragguardevole somma di 40 milioni di euro, ma non è chiaro se essi saranno gestiti e in quale quota dalle scuole o dal Ministero per iniziative di formazione a carattere nazionale. In questi ultimi anni la gran parte delle quote sono state destinate a corsi di inglese per docenti di primaria, corsi per il sostegno e per il metodo CLIL, TIC, LIM, aule 2.0, e altro ancora).

rimentale proprio sullo scrivere scolastico. L'occasione di un piano di formazione provinciale ha quindi permesso di portare l'esperienza della ricerca nella scuola trasformandola in occasione di riflessione sulla pratica educativa e di formazione in servizio. Una palestra formativa e un caso di ricerca-formazione che ancora oggi ci appare un modello da riproporre. Parlarne oggi, a distanza di un quarto di secolo, vuole avere soprattutto una valenza critica e riflessiva, per evidenziare quanto nella formazione dei docenti sia indispensabile un'ottica di ricerca sul campo, una dimensione interistituzionale, per costruire una reale interazione tra piani di ricerca e piani di aggiornamento in servizio, e una dimensione interdisciplinare, per offrire ai docenti delle diverse discipline piani di co-costruzione con i colleghi in verticale e in orizzontale, di confronto sulle specificità della propria disciplina ma anche sulle abilità e competenze trasversali.

1. L'indagine e metodologia IEA-IPS nel Piano provinciale di Bergamo

L'indagine internazionale IEA-Written Composition³ ha portato alla definizione di un modello generale del dominio della produzione scritta scolastica, alla individuazione di diversi tipi di prove proponibili in un contesto scolastico, alla predisposizione di un manuale per le procedure di valutazione, utile all'attribuzione dei punteggi condividendo criteri ed esempi. Contestualmente la ricerca aveva misurato le competenze in produzione scritta di un campione probabilistico di studenti a livello nazionale (787 di scuola elementare, 2035 di scuola media, 735 di biennio, 1213 di quarto anno del ciclo superiore).

Questa strumentazione, teorica e operativa, e i risultati emersi dall'indagine, sono stati quindi il punto di arrivo della ricerca sul campo e il punto di partenza per il loro impiego, per la sperimentazione e la disseminazione. La metodologia IEA-IPS, dunque, ha solo "acceso la luce"; è stato poi un moltiplicarsi di iniziative di aggiornamento e di disseminazione sul campo dei materiali prodotti⁴.

³ Considerata l'ampiezza dell'indagine e la considerevole ricaduta metodologica, didattica e valutativa si rimanda per una presentazione dettagliata e approfondimenti specifici: Lucisano, P. (1984), MPI-CEDE (1984), Ricerca Educativa (1988), Corda Costa, M., Visalberghi, A. (1995).

⁴ Per limitarsi alle ricadute più ampie, a carattere regionale o provinciale possiamo ricordare, oltre quella descritta in questo contributo, alcuni corsi di aggiornamento: Progetto CARFSI-FNISM (1992); I.R.R.S.A.E. Molise (1993); Progetto Redis (1993); MPI (1994); Visalberghi, Corda Costa (1995); Progetto 92 (1997), Benvenuto, G., Musmeci, R., Lopriore, L., Natoli, V. (1998), Benvenuto, G. (2004).

Nel caso di Bergamo, ha dato vita a un lungo periodo di lavoro di circa quattro anni, che ha visto lo sviluppo di diversi piani di ricerca ed eventi di formazione. L'idea di base è stata quella di preparare un gruppo di insegnanti che in una prima fase partecipassero e rendessero possibile la rilevazione dei livelli di profitto degli studenti e successivamente, come formatori, coordinassero e gestissero piani di valutazione delle prove scritte nelle loro scuole e di costruzione di unità didattiche per la formazione e valutazione di specifiche forme di scrittura scolastica. La metodologia è il prodotto di un'indagine, la prima su scala nazionale italiana, che ha affrontato il problema dell'insegnamento e apprendimento della scrittura e della valutazione della produzione scritta a scuola, in 14 Paesi⁵. Le domande da cui è nata l'indagine internazionale e che ancora oggi rimangono al fondo di tutte le progettazioni e le pratiche didattiche della scrittura sono state: "Come scrivono i ragazzi?", "Che cosa vuol dire saper scrivere?", "Quali sono i livelli di abilità nella produzione scritta?". Questi interrogativi hanno portato ad alcuni obiettivi strategici, che hanno mosso e impostato l'indagine internazionale, e che hanno costituito il punto di partenza per la riflessione in contesti di aggiornamento e di intervento didattico:

- a. contribuire ad una definizione concettuale del dominio della produzione scritta ed in particolare della produzione scritta scolastica;
- b. descrivere i recenti sviluppi e lo stato attuale delle metodologie per la didattica dello scritto in lingua madre nei Paesi interessati all'indagine;
- c. identificare i fattori che contribuiscono alla spiegazione di differenze o di particolari caratteristiche nella produzione scritta, con specifiche attenzioni alle variabili di sfondo di tipo socioeconomico e culturale, ai programmi ed alle strategie didattiche;
- d. contribuire alla soluzione di problemi relativi alla valutazione obiettiva di prove di produzione scritta diverse dai tradizionali test; in particolare mettere a punto un metodo per valutare le prove utilizzandole per un confronto tra Paesi e lingue diverse.

La richiesta del Prowveditorato di Bergamo in assenza di risorse materiali assumeva come punto di forza la mobilitazione delle scuole e delle risorse istituzionali disponibili, ciascuna impegnata a contribuire ad una parte del lavoro in un'ottica che oggi diremmo "di rete",

⁵ I paesi che hanno partecipato a tutte le fasi della ricerca sono stati: Cile, Inghilterra, Galles, Germania Federale, Finlandia, Ungheria, Indonesia, Italia, Olanda, Nuova Zelanda, Nigeria, Stati Uniti, Svezia, Tailandia. Paesi che hanno partecipato solo a fasi della ricerca sono stati: Costa d'Oro, Israele, Scozia.

valorizzando le competenze degli Ispettori e degli insegnanti, non pochi dei quali in grado di contribuire in modo fattivo alla ricerca.

Le proposte di ricerca-formazione furono di due tipi: una più di rilevazione sul campo, con il progetto "La produttività della scuola nella provincia di Bergamo: saper scrivere, saper leggere, saper calcolare: il profitto degli alunni ed il sistema valutativo anni scolastici 1988-89 e 1989-90"; l'altro, che associava anche la sperimentazione di prassi valutative condivise e la costruzione di interventi didattici per la didattica della scrittura, con il progetto *Saper Scrivere*.

Tratteremo in dettaglio la seconda linea di ricerca-formazione, ricordando che la prima, che ha coinvolto docenti e studenti della provincia di Bergamo ha segnato il punto di partenza, sia teorico, sia operativo del vasto piano provinciale. In altre parole, prima di predisporre un piano di formazione si è proceduto ad una precisa fase di rilevazione, su larga scala provinciale, delle abilità di scrittura degli studenti e delle didattiche della scrittura nelle scuole dell'obbligo (Lucisano, 1990). L'analisi delle produzioni scritte degli studenti e delle risposte di un campione di insegnanti per i diversi livelli scolastici, ha permesso di mettere a punto il progetto di intervento e sperimentazione sul campo.

2. Il progetto *Saper Scrivere*

Il progetto *Saper Scrivere* ha impegnato presidi, direttori didattici, docenti e studenti di molte scuole della provincia di Bergamo negli anni scolastici dal 1988 al 1992. Le diverse fasi (sintetizzate più sotto) hanno sviluppato più piani di aggiornamento sul territorio che contemporaneamente hanno permesso di svolgere ricerche valutative e interventi didattici.

La definizione operativa fornita dall'indagine IEA-IPS del saper scrivere, è quella di una competenza generale che permette di produrre diverse forme di scrittura e quindi sapersi destreggiare in diversificate situazioni comunicative adoperando la scrittura.

Per portare gli studenti a livelli di competenza e migliorare le condizioni di partenza – spesso critiche considerando l'ampia varietà delle condizioni socio-economiche nel territorio nazionale e tra le diverse province – occorre intervenire sulla formazione iniziale, d'ingresso e in servizio attraverso l'aggiornamento. La mossa principale del piano provinciale del Provveditorato di Bergamo si muoveva lungo la linea di promozione diffusa della formazione degli insegnanti e si innestava nell'ampio dibattito sulle forme e modi che questa formazione pre-servizio e in-servizio si possa e debba sviluppare e i tentativi di regolamentazione, che proprio in quegli anni hanno un punto di svolta.

Una piccola digressione è richiesta per collocare l'iniziativa bergamasca nel contesto generale delle politiche educative e cambiamenti legislativi riguardanti la formazione docente. Sul finire degli anni '80 molto forte è stata l'attenzione alla necessità di una formazione specifica degli insegnanti e il 1990 segna lo spartiacque tra due ordinamenti del sistema nazionale di formazione iniziale degli insegnanti.

Il sistema fino ad allora non prevedeva esplicitamente un percorso universitario finalizzato alla formazione degli insegnanti, tranne che per la formazione dei docenti di scuola elementare e dell'infanzia, per i quali erano ancora previste le scuole e gli istituti magistrali. Con la legge 19 novembre 1990, n. 341 di riforma degli ordinamenti didattici universitari si prospettavano modifiche strutturali per la formazione iniziale degli insegnanti.

Da questo affidamento del compito di concorrere alla specifica formazione per l'esercizio della professione docente all'università, si sono sviluppati diversi progetti, che ancora oggi non hanno trovato un punto di equilibrio. Sono state attivate le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), a carattere regionale, e i diversi atenei hanno progettato corsi di laurea per la preparazione dei maestri (Formazione Primaria).

Mentre la preparazione universitaria dei maestri in questi anni ha moltiplicato le sedi a livello nazionale, migliorando l'impianto formativo attraverso la centrale funzione del tirocinio e mantenendo il suo carattere unitario quinquennale, la formazione degli insegnanti della secondaria superiore ha subito innumerevoli – e paradossalmente ricorsivi e incompleti – cambiamenti, che non si possono qui dettagliare⁶, mantenendo aperta l'annosa questione della qualità nella preparazione all'insegnamento e della sua ricaduta sugli apprendenti degli studenti.

Il piano provinciale di aggiornamento del Provveditorato di Bergamo di quegli anni si propone come esemplare per l'ottica di coinvolgimento nella ricerca e sperimentazione didattica, le competenze scolastiche e quelle universitarie. Il modello formativo proposto nell'aggiornamento si muove proprio sull'asse della interdisciplinarietà e interistituzionalità; la formazione parte dalla ricerca sul campo e

⁶ Con la soppressione delle SSIS nel 2008, e dopo quattro anni senza alcun corso per abilitare all'insegnamento il Ministero dell'Istruzione ha sbloccato la situazione istituendo il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). In attesa che vengano istituite le lauree magistrali per l'insegnamento che prevedono il Tfa come parte integrante del percorso universitario, il tirocinio per ora, e quindi in forma transitoria, è organizzato come un master. Il percorso, istituito dal DM 249/2010, è un requisito necessario per accedere al reclutamento dei docenti mediante concorso pubblico.

coinvolge i diversi attori della ricerca: studenti, docenti e ricercatori universitari.

Nella prima fase di ricerca-formazione il progetto *Saper Scrivere* considera e analizza le risposte degli insegnanti, raccolte attraverso uno specifico questionario sull'insegnamento e valutazione della produzione scritta nella scuola. Il numero di insegnanti di Bergamo a cui è stato somministrato il questionario era decisamente ampio (393 insegnanti), a denunciare la grande partecipazione e il coinvolgimento nel progetto provinciale. I risultati sono stati confrontati con quelli emersi dal gruppo di insegnanti coinvolti nell'indagine IEA-IPS nazionale (239 insegnanti). Un confronto rischioso, in quanto il gruppo di Bergamo non era stratificato proporzionalmente così come il campione nazionale di riferimento, ma assai importante dal punto di vista della costruzione di un piano di riflessione critica con i docenti.

Nei diversi gruppi di lavoro, che hanno visto insieme insegnanti e ricercatori discutere i dati e le risposte fornite, non si è provato a generalizzare il confronto, ma ad analizzare gli aspetti e le indicazioni che emergevano, come spunto per la realizzazione di nuovi strumenti per la verifica della scrittura, di strategie didattiche e interventi da porre a sperimentazione. Questo il senso della prima fase di lavoro progettuale: partire dalle indicazioni fornite dai docenti e progettare interventi didattici mirati e in forma collegiale.

I dati emersi dal questionario evidenziavano una serie di punti dolenti nella preparazione e nell'aggiornamento riguardo alla didattica della scrittura, con una situazione di maggiore debolezza per il gruppo di insegnanti della provincia di Bergamo rispetto al campione nazionale.

I punti di maggiore scarto e quindi di maggiore bisogno formativo si sono registrati sulla formazione alla motivazione degli studenti a scrivere e sui metodi per guidare e correggere gli studenti. Per quanto riguarda le difficoltà nella valutazione oggettiva/collegiale delle produzioni scritte, di contro, si è rilevato un sostanziale accordo tra i due gruppi di insegnanti. Così come a livello nazionale e generale, dunque, anche a livello provinciale e specifico, il bisogno formativo da cui partire riguarda la condivisione di criteri e procedure valutative, per contrastare la modalità di correzione e valutazione di natura individuale e personale, che rimane sempre la più diffusa.

In questa direzione, la prima fase del progetto ha previsto tra i suoi principali obiettivi proprio quello di procedere a forme di "correzione collegiale" di prove di scrittura. Analogamente a quanto avvenuto nell'intera indagine IEA-IPS il problema più impegnativo è stato quello di raggiungere alti livelli di affidabilità nella correzione degli elaborati. L'uniformità di scale di misure e di criteri per la correzione degli elaborati è infatti condizione necessaria per condurre scientifi-

camente l'intera indagine internazionale e adoperare criteri comuni tra docenti⁷.

La modalità di addestramento e formazione di docenti/correttori studiata nell'indagine internazionale, e gestita dal gruppo di ricercatori dell'università di Roma, ha portato a incrementare la costanza e la stabilità delle misurazioni.

Per l'attribuzione dei punteggi alle singole prove, nei diversi gruppi di aggiornamento, e quindi il controllo dell'affidabilità nella valutazione dei diversi tratti è stato indispensabile seguire diverse azioni:

- a. studiare il manuale per la descrizione dei criteri e la misurazione dei singoli tratti;
- b. adottare una scala di misura unitaria: la scala andava da un minimo di 1, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo inadeguato, e un massimo di 5, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo eccellente;
- c. predisporre alcuni elaborato-modello, cioè esemplificativi di un determinato punteggio per specifici tratti, per aiutare i correttori a raggiungere un'affidabile livello nella valutazione;
- d. procedere a diverse giornate di formazione e addestramento, organizzando i docenti in piccoli gruppi di lavoro (4-6), per migliorare il livello di affidabilità nella correzione.

La costruzione e ricerca dell'accordo nella correzione di elaborati e produzioni scritte, vale a dire per prove non standardizzabili, ha permesso ai singoli docenti di raggiungere una progressiva fiducia nella valutazione collegiale, indispensabile per tali procedure valutative e garanzia per la formazione di una più generale competenza valutativa degli insegnanti.

È solo dopo aver raggiunto operativamente una maggiore competenza valutativa e riscontro collegiale che si è potuto procedere alle altre due fasi del progetto *Saper Scrivere*, quelle che hanno portato: a) alla realizzazione di nuovi formati di prove (Fase 2, vedi schema), da adoperare nelle classi con i propri studenti; b) a mettere a punto Unità Didattiche per la formazioni di competenze di scrittura specifiche (Fase 3, vedi schema).

La ricaduta del progetto è evidente. Centinaia di docenti hanno interagito collaborando alla messa punto di strumenti e criteri per la valutazione, hanno discusso e co-costruito "procedure didattiche",

⁷ Nella metodologia IEA-IPS la correzione prevedeva una specifica Griglia di valutazione, con criteri definiti ed esemplificati e due livelli di valutazione: uno di tipo globale (olistica, in base alla considerazione del testo nella sua dimensione complessiva), uno di tipo analitico (per tratti, in base alla misurazione/valutazione di aspetti specifici). Per approfondimenti vedi testi in nota 5.

hanno corretto insieme e si sono confrontati in diretta, hanno attivato processi collaborativi per predisporre didattiche, hanno verificato sul campo gli esiti e riflettuto insieme sulla ricaduta e sul da farsi. E tutto il materiale messo a punto dai diversi gruppi di lavoro e corsi effettuati è stato raccolto e reso disponibile a tutti i partecipanti, per promuovere un'autentica cultura della documentazione, ma soprattutto per garantirne un uso diffuso.

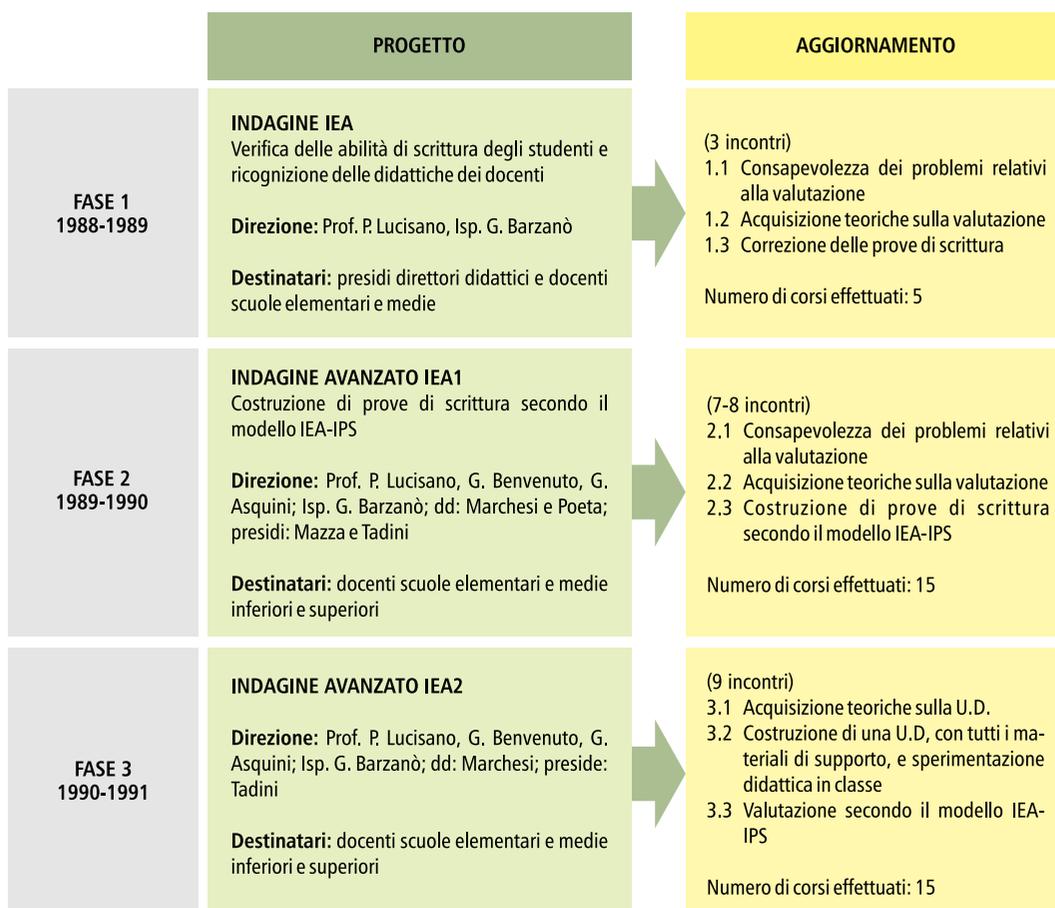


Figura 1. Il Progetto *Saper Scrivere*: Interazione tra ricerca e aggiornamento nei piani provinciali del Provveditorato di Bergamo, aa.ss. 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92.

3. Ripensare l'aggiornamento

Il progetto di Bergamo, a distanza di anni, mostra ancora la sua freschezza e funzionalità operativa. Il lavoro per piccoli gruppi di insegnanti, a volte per aree disciplinari, ma altre volte confrontandosi con i colleghi di altre discipline, porta a livelli di interazione riflessiva assai preziosi.

I diversi gruppi, per costruire un curriculum verticale per l'abilità di scrittura, hanno dovuto discutere e giungere ad una condivisione non solo della finalità generale, ma delle strategie didattiche, dei tempi di intervento, degli strumenti di rilevazione, dei criteri valutativi in un organico sviluppo che comprendesse il ciclo primario e secondario nei due gradi scolastici. Attraverso le fasi operative di costruzione di prove di produzione scritta (istruzioni, criteri, punteggi), di correzione collegiale, di allestimento di procedure didattiche per sviluppare abilità e motivazione alla scrittura, si è dovuto e potuto discutere sulla funzionalità degli strumenti e delle modalità di insegnamento. Il piano della ricerca e della co-costruzione di processi di apprendimento e insegnamento si sono quindi integrati nel piano di aggiornamento, in un'ottica laboratoriale, operativa e collegiale.

Quello che noi abbiamo imparato in questa esperienza è che la ricerca ha senso solo se riesce a coinvolgere i protagonisti della attività di apprendimento-insegnamento: docenti e studenti. Abbiamo imparato che la ricerca è possibile anche in una situazione di povertà di mezzi, (Draghicchio si fece aiutare dall'esercito a inserire i dati di una delle rilevazioni) ciò che è necessario è la fiducia tra mondo della scuola e ricercatori, e ancora la fiducia tra le scuole e i loro rappresentanti istituzionali. Questo è un aspetto di grande rilevanza, negli anni recenti abbiamo assistito a fenomeni come il *cheating*, lo *skimming*: nel nostro lavoro a Bergamo questi fenomeni non esistevano perché sia noi come ricercatori, sia il provveditorato eravamo visti dagli insegnanti non come controllori, ma come esperti al loro servizio. Draghicchio era il provveditore delle scuole di Bergamo non il controllore del ministero e questo cambia la qualità della ricerca, la qualità dei dati raccolti, il tipo di riflessione che sui dati si riesce a sviluppare. Noi, abbiamo imparato in questo progetto, abbiamo imparato dai docenti, abbiamo imparato dal provveditore, abbiamo imparato che solo la passione di imparare riesce a realizzare un ambiente scuola anche se tutte le condizioni al contorno sembrano fatte per rendere l'apprendimento difficile. Elencando le difficoltà che si frapponivano al nostro lavoro Draghicchio una volta ci disse che la scuola era un fenomeno stagionale: a settembre – diceva – inizia l'autunno, cadono le foglie, si aprono le scuole. Non ci sono gli organici, le aule sono inadatte, ma le scuole si aprono lo stesso, si com-

prano i libri, i ragazzi vengono portati a scuola, dentro cerchiamo di fare del nostro meglio nelle condizioni date, che sono quelle che sono.

È un Paese che funziona così le grandi politiche in questi ultimi vent'anni hanno cambiato molti dei termini con cui si parla di scuola, le condizioni reali restano però più o meno le stesse. Rimane anche che nelle condizioni date ci sono persone che fanno la differenza, insegnanti entusiasti, *civil servant* che trovano il modo di rappresentare le loro realtà e non solo lo Stato, e la vera funzione della valutazione è trovare il modo di apprezzarle, comprendendo il senso del loro impegno e favorendone l'azione, aiutandole a realizzare i loro obiettivi.

Dunque è possibile una valutazione che è capace di apprezzare e aiutare, una valutazione che non accende conflitti tra ricercatori e scuole. Così senza retorica possiamo dire che ancora oggi crediamo nell'impegno determinato e disincantato che abbiamo condiviso con Draghicchio e con la scuola di Bergamo.

Bibliografia

- Benvenuto, G., Musmeci, R., Lopriore, L., Natoli, V. (1998). (a cura di) Promozione del successo formativo. Progetti di continuità, orientamento e recupero. Provveditorato agli studi di Rieti – Dipartimento di Ricerche storico-filosofiche e pedagogiche (Università "La Sapienza" di Roma). Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.
- Benvenuto, G., (2004). La valutazione collegiale di elaborati scritti di italiano. In Natoli, V. (a cura di). Valutare collegialmente. Atti del Corso di Aggiornamento: "La Promozione del successo formativo – IV fase, analisi didattica, strumenti di verifica disciplinare, strategie di recupero. Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.
- CARSFI-FNISM (1992). Definizione di standard di competenze linguistiche nel biennio della scuola secondaria superiore. Materiale non pubblicato, Ministero Pubblica Istruzione, Roma.
- Corda Costa, M, Visalberghi, A., (a cura di) (1995). Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti, Firenze: La Nuova Italia.
- I.R.R.S.A.E. Molise (1993). La produzione scritta nel biennio superiore: ricerca nelle scuole superiori del Molise. Campobasso: Tipolitografia Foto Lampo snc.
- Lucisano, P. (1984). L'indagine IEA sulla produzione scritta. Ricerca Educativa, n. 0, pp.41-60.
- Lucisano, P. (1990). Indagine sulle capacità di produzione scritta per le classi terminali della scuola elementare e media. In Quaderni del Provveditorato agli studi di Bergamo. La produttività della scuola di Bergamo, n. 2, Bergamo.

- MPI-CEDE (1984). Manuale di valutazione IEA-IPS. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- MPI (1994). (Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale istruzione elementare). Righe e quadretti. Competenze linguistiche e matematiche al termine della scuola elementare. Roma.
- Progetto 92 (1997). (Progetto cofinanziato dall'Unione Europea), Interventi di riduzione della dispersione scolastica tramite strategie di pianificazione ed individualizzazione dell'apprendimento/insegnamento. IPSSCT "Vincenzo Cuoco". Campobasso: Tipolitografia "San Giorgio" Editrice.
- Progetto Redis (1993). Il Progetto Re.Di.S., Recupero della dispersione scolastica (a cura di G. Benvenuto, C. Bettoni, E. Boldi). Biblioteca di aggiornamento per il personale della scuola, n.8, Istituto della Enciclopedia Italiana Ministero della Pubblica Istruzione.
- Ricerca Educativa (1988). IEA-IPS, Indagine sulla produzione scritta, Italia. Ricerca Educativa, n. 2/3.

Ma i ragazzi capiscono?

di Marisa Dindelli

Ma i ragazzi capiscono? Con queste parole il Direttore, Ennio Draghicchio, introduceva o terminava ogni colloquio durante il quale discutevamo con Lui un nostro lavoro.

Nostro lavoro, perché, anche se il coordinamento era stato assegnato a me – in IPRASE dal Settembre 1999 con l'incarico di "Costruire moduli su competenze per obbligo, post obbligo, rientro in formazione" – ogni percorso era frutto di elaborazione collettiva.

Tutto era cominciato nell'Alto Garda e Ledro nel 1996 in seguito ad un incontro tra insegnanti, impegnati nell'orientamento e nella ricerca sulle abilità di base, e genitori che avvertivano l'urgenza per i loro figli di esperienze significative sul metodo di studio.

Era nato "Metodiamo insieme", condiviso da insegnanti dell'Istituto Floriani e dal Liceo Maffei.

La formula prevedeva uno stage organizzato da docenti delle scuole superiori per i ragazzi delle seconde medie dell'Alto Garda (Riva, Arco, Dro, Cavedine, Bezzecca, Malcesine, Limone, Tremosine); aveva la durata di una settimana, quella precedente l'inizio dell'anno scolastico, sei giorni durante i quali si susseguivano momenti ludici e momenti di lavoro anche intenso, attività in aula e nei laboratori, individuali, di gruppo, di intergruppo, con utilizzo di materiali tradizionali (dispense, libri, giornali), di audiovisivi (film, videocassette, lucidi), di strumenti informatici (computer, percorsi in Internet, ipertesti).

L'attenzione era rivolta alle abilità di base: ascolto, lettura comprensione, organizzazione del tempo, consultazione e ricerca, esposizione orale e scritta, elementi di sperimentazione scientifica e di informatica.

I/le docenti lavoravano esclusivamente in compresenza utilizzando tecniche di emersione, metodologie interattive, materiali e percorsi adeguatamente preparati quasi sempre in ottica interdisciplinare.

Il "Metodiamo insieme" rappresentò per i ragazzi un importante

momento di socializzazione: per la prima volta si incontravano alunni provenienti da scuole medie diverse. Era un'esperienza significativa in un ambiente di scuola superiore, un contatto diretto con il personale docente e non docente, con le strutture, con i laboratori; un approfondimento di alcuni aspetti del metodo di studio. Rappresentò soprattutto un'occasione per gli insegnanti delle scuole superiori chiamati a confrontarsi con le strategie di apprendimento proprie di ragazzi delle medie inferiori, un aggiornamento sul campo, dunque, che avrebbe dato frutti nei progetti continuità e nelle attività integrative.

Il lavoro svolto nei primi due anni fu raccolto in un volume "Percorsi per l'apprendimento", pubblicato dall'IPRASE nell'ambito del Progetto "Come costruire contesti favorevoli".

Il Direttore, sempre molto attento a tutto ciò che si muoveva nell'ambito della scuola, rilevò un comune denominatore in questa "miscellanea" di materiali, non ordinata: "offrire ai docenti e agli allievi un quadro di possibilità per dare un senso all'insegnamento-apprendimento"¹.

Il gruppo di lavoro aveva condiviso alcune convinzioni di fondo.

Prima fra tutte la maggiore efficacia dell'apprendimento per scoperta. A tal fine, i docenti avevano predisposto materiali di lavoro in forma modulare autogestibili da studentesse e studenti.

In secondo luogo l'idea che le discipline dovevano essere "giocate" in un contesto di problemi reali, di compiti di realtà, di attività e di progetti che permettessero l'incontro delle domande dei giovani con le risposte offerte dalla cultura e dai saperi.

Il gruppo di lavoro optò per un modello culturale di formazione antropologico, centrato *"sulla natura e le caratteristiche dell'uomo, sui suoi bisogni, sulle sue prospettive, sui significati che intende assumere in base ai suoi rapporti con la società e la cultura"* (L. Guasti, 1999).

La cultura e le sue formalizzazioni, dunque, sono impiegate per attingere a risposte che emergono dai giovani, per ricercare con loro soluzioni a problemi autentici, ricchi di senso per chi li esplora e per la comunità di appartenenza.

Si aprì dunque al gruppo un lungo percorso formativo. Si ragionò sulle competenze trasversali, che permettono di risolvere problemi complessi utilizzando consapevolmente pratiche e strategie scientifiche; e di sviluppare attitudine alla ricerca, all'indagine, servendosi di fonti tradizionali e on line, si sperimentarono modelli di elabora-

¹ Draghicchio, E. (1999). Un appunto per la lettura in M. Dindelli, S. Lotti, C. Mantovani, G. Zuffi. Percorsi per l'apprendimento. Trento: IPRASE del Trentino.

zione collaborativa o elaborazione congiunta, approfondendo pratiche di *cooperative learning*.

In questa sfida il Direttore fu sempre, criticamente e costruttivamente, al nostro fianco, aiutandoci anche ad aprirci alle esperienze del territorio nazionale. In primis al Progetto della Didattica breve, da cui "Insegnare letteratura italiana"² in collaborazione con il MIUR e l'IRRE E.R.

Questa esperienza, come ben intuito dal Direttore, forse meno da noi che la stavamo vivendo, ci stava avviando verso quella che sarebbe stata la sfida maggiore: il recupero degli alunni e delle alunne con maggiori difficoltà.

Furono coinvolti docenti del Liceo, docenti dell'Istituto tecnico, docenti della Formazione professionale.

Abbandonando l'enciclopedismo disciplinare, si scelse di andare verso la selezione di contenuti, condivisa nel gruppo di lavoro partendo dalla loro significatività rispetto ai "saperi naturali".

Noi eravamo sempre più convinti che occorresse, attraverso l'esplorazione e la attivazione di mappe individuali, far emergere la consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare nel contesto, per costruire nuovi saperi insieme, allievi e docenti.

L'insegnante in questa ottica non è più il depositario del sapere, ma un "allenatore", che imposta con la classe il lavoro, discute vincoli reali e vincoli sedimentati burocraticamente, elabora percorsi, dopo aver rilevato bisogni, enciclopedie di riferimento, abilità, livelli delle strategie di apprendimento; che osserva sistematicamente e stimola il lavoro svolto individualmente o in gruppo, che aiuta i ragazzi a esplicitare i percorsi di volta in volta seguiti, che utilizza l'errore per la regolazione e la riflessione, che dà ampio spazio alle verifiche formative.

Nell'ambito della costruzione di materiali per l'insegnamento della letteratura italiana, ad esempio, "diventa necessario che, oltre alla tipologia della variabile scelta (storico-culturale, incontro con l'autore, modulo di genere, tematico, incontro con l'opera)³, vengano esplicitati con chiarezza i contenuti tematici, le attività attraverso le quali si ipotizza la costruzione dei concetti importanti, gli strumenti che si ritengono più utili ed opportuni da utilizzare, il metodo per l'informazione, le modalità di verifica in itinere e finale di modulo, il tempo necessario per lo svolgimento... la varietà della strumentazione.

Per quanto riguarda il metodo sono assai strutturate le lezioni frontali dalle quali scaturiscono sia le letture funzionali che i lavori di

² A cura di Dindelli, M., Piazzi, F. (1996), *Insegnare letteratura italiana. Una proposta modulare*. IPRASE del Trentino.

³ Colombo, A. (1990), *La letteratura nel triennio*. Bologna: Cappelli.

gruppo, di ricerca individuale, di integrazione, di analisi dei codici; ma anche gli esercizi di prendere appunti, di costruzione di tabelle, di sottolineatura, di contestualizzazione. Tutti elementi questi che, in sostanza, tendono a suggerire continuamente l'acquisizione di un metodo di lavoro e di studio da parte del ragazzo uno degli elementi di fondo della "motivazione". L'altro elemento è certamente quello della definizione dell'"oggetto" di studio. Più l'oggetto è ben individuato, più è chiaro il motivo della sua scelta, più è delimitato il tempo di attenzione, maggiormente è probabile l'interesse e la sua costanza da parte dell'allievo"⁴.

Una didattica "a carte scoperte"⁵ che prende avvio da ciò che è già noto ai giovani... o comunque da ciò che si lega alla loro cultura visiva, orale, massmediatica, in modo che il nuovo trovi un ancoraggio solido. Un esempio relativo ad una unità sul M.E.: si apre con la visione del film *Excalibur*. Certo si tratta di un discutibile affresco del Medioevo ma anche espressione paradigmatica del tipo di cultura in cui si trovano immersi i nostri studenti: una cultura stratificata, agerarchica, astorica, aprospettica, dove suoni, immagini e mitologie derivano dalle fonti più diverse, in una stratificazione che annulla le distanze cronologiche avvicinando il passato più remoto alla fantascienza.

Di qui anche i frequenti sfondamenti cronologici attuati nelle Unità di apprendimento elaborate, che spesso propongono accostamenti e comparazioni tra culture distanti: e noi crediamo che proprio attraverso questa ricerca di connessioni e invarianti, proprio attraverso questa investigazione di ciò che permane per capire (storicizzando) quello che cambia, si possa costruire il senso storico degli alunni"⁶.

Alcuni nodi erano ormai chiari e condivisi: un modello di scuola antiautoritario, l'impegno a formare cittadini capaci di leggere gli "alfabeti" con cui vengono veicolati i messaggi, di contestualizzarli, di comprenderne la complessità; la consapevolezza che lavorare insieme consente di meglio rispondere a richieste nuove e complesse.

E poi: la scelta modulare sorretta da due importanti riflessioni.

Prima di tutto la chiara coscienza della perdita di uno statuto della disciplina (ridotta nel migliore dei casi a enciclopedica Storia della letteratura), e di quello dell'insegnante di letteratura italiana (storico, sociologo, semiologo, esperto strutturalista, linguista, psicologo... e

⁴ Draghicchio, E. Presentazione di una proposta modulare. In *Insegnare letteratura italiana. Una proposta modulare*. IPRASE del Trentino.

⁵ Ciampolini, F. (1989). *La didattica breve*. Bologna: Mulino.

⁶ Piazzi, F. (1996) Prefazione in *Insegnare letteratura italiana. Una proposta modulare*. IPRASE del Trentino.

chi più ne ha più ne metta!); in secondo luogo la accertata esperienza pluriennale: quanta differenza fra la programmazione di inizio anno, ampia, enciclopedica, e la realtà di fine anno.

Il nostro lavoro si richiamava ai migliori suggerimenti della Didattica breve alla brevitatis, alla centralità dell'alunno e del testo, al *"non multa sed multum"*, alla ricerca metodologico-didattica, ma anche alle riflessioni sull'apprendimento di abilità transdisciplinari trasferibili a livello profondo.

Molto restava aperto e ambiguo: accanto ai saperi naturali restavano gli obiettivi, le Unità erano ancora didattiche, solo sfiorate dall'idea dell'Unità di apprendimento e poi quel tarlo sottile della motivazione e dell'orientamento.

L'incontro con Michele Pellerey e il suo QSA⁷, con Umberto Margiotta e il CIRED di Venezia con il modello ILV⁸ e con Roberto Fini⁹ ci aiutarono nell'affrontare i problemi.

Si apriva così la lunga stagione delle competenze/degli standard e dell'orientamento/riorientamento.

Tre gli ambiti in cui furono spese energie e risorse: l'Educazione degli adulti/il rientro in formazione, l'Apprendistato, l'Orientamento.

Nuovi gruppi di lavoro, formazione continua, esperienze importanti. E fra queste fondamentale l'incontro con il prof. Lucio Guasti.

In Trentino si diffondevano in quegli anni i corsi EdA nella secondaria superiore. Il Progetto Sirio aveva adottato i moduli per competenze (e successivamente sugli standard) su cui il dibattito è ancora oggi ampio.

Nell'ambito dell'EdA partecipammo alla definizione degli standard nazionali, che tentammo di applicare all'esperienza dell'Apprendistato, che muoveva i primi passi.

Un gruppo di lavoro interistituzionale, coordinato dal dott. Luigi Pitton, Direttore allora dell'Agenzia del lavoro, fu attivato per riflettere e organizzare strumenti efficaci per i processi di apprendimento sia nel contesto extra-aziendale che in quello aziendale.

Da questa esperienza nacque "Sette dimensioni per apprendere", ispirato alla pedagogia attiva, una sorta di "libro/dispensa" in cui pos-

⁷ Il QSA messo a punto da Michele Pellerey per rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni, sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria superiore, o la formazione professionale. È un questionario di auto-percezione, che si basa su un'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico.

⁸ Il Modello ILV (Informazione, laboratorio, Verifica) è un percorso a fasi per la personalizzazione dei processi e dei prodotti dell'apprendimento. Nell'Informazione: che cosa sai... devi sapere che; nel laboratorio: quel che devi fare... E se invece...; nella Verifica: cosa hai fatto e perché.

⁹ Fini, R. (1990). Che fine ha fatto Franti. Studi Università di Venezia.

sono trovare posto anche le riflessioni degli apprendisti sia sui temi autobiografici sia sugli aspetti della loro realtà professionale nonché sul loro percorso di apprendimento.

“Sette dimensioni per apprendere” è nell’ottica di un *project work* centrato sugli allievi, sui loro saperi, sulla necessità di partire da problemi reali dando ampio spazio e valore al momento applicativo creando continuità fra la vita lavorativa e quotidiana cominciava a realizzarsi [...] richiedeva da parte delle/degli insegnanti coinvolta maggiore riflessione comune sui presupposti, sulle operazioni mentali, sulle relazioni profonde fra le discipline¹⁰. Le difficoltà incontrate durante la sperimentazione dell’Apprendistato, l’incontro con tanti ragazzi e tante ragazze espulsi o autoespulsi dal sistema formativo – sia istruzione che formazione professionale – diede nuova linfa al lavoro sull’Orientamento/ riorientamento.

Il Direttore Draghicchio, come sempre presente, attivò un gruppo di lavoro che riflettesse sulla possibilità di un curriculum orientativo.

Coordinato da me e con la consulenza scientifica del prof. Carlo Buzzi, nacque un percorso di ricerca di tipo qualitativo-longitudinale su tre anni: l’anno che precede il cambiamento di grado di scuola, il primo anno del nuovo contesto scolastico, l’anno conclusivo.

Il Progetto teneva presenti le indicazioni per i curricula per la scuola dell’infanzia¹¹ e per il primo ciclo di istruzione, gli assi culturali per l’obbligo scolastico¹² nel più ampio quadro europeo che richiama la *“necessità di fornire ai giovani gli strumenti per l’acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni e per l’esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza”*¹³; il nuovo obbligo di istruzione.

Gli obiettivi consistevano nel far emergere, attraverso un continuo e sistematico confronto fra gli insegnanti, aspetti qualificanti del lavoro nelle scuole, ma anche esperienza consolidata nella scuola trentina grazie al Progetto Daedalus, i cui esperti collaboravano all’attuazione del nuovo progetto di orientamento.

Interviste rivolte a professionisti, cui fu chiesto di ripercorrere gli snodi fondamentali del loro vissuto formativo; indagini condotte su ex studenti, esperienze di docenti e formatori impegnati da tempo nell’orientamento scolastico e professionale confermavano come i problemi educativi e formativi non si prestassero ad interpretazioni di tipo lineare, monocausale, deterministico: le concezioni riduttiviste e la logica della causalità semplice dicono e spiegano assai poco

¹⁰ Pitton, L. (2002) Sette dimensioni per apprendere. Trento: PAT.

¹¹ Decreto 22 agosto 2007, n. 139.

¹² Attivato con Legge 26 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622.

¹³ Raccomandazione del Parlamento europeo 18 dicembre 2006.

nell'ambito della formazione e dell'orientamento. Allargando l'orizzonte epistemologico e culturale, si sceglieva dunque un approccio ecosistemico e dinamico.

Il superamento della prospettiva lineare e riduttivistica si sviluppò nella individuazione di alcune parole pregnanti: identità, ambiente, sviluppo...

Nella prima fase furono coinvolte Scuola dell'infanzia, Istituti comprensivi, Istituti superiori, Formazione professionale, Università, Mondo del lavoro.

Dopo aver individuato alcune aree di intervento (Identità, Progettualità, Relazionalità, Strumentalità, Informazione), si procedette alla ricerca degli indicatori per ciascuna area e poi si passò alla sperimentazione nella quale furono coinvolte 10 scuole dislocate in varie realtà territoriali. In queste realtà furono attivati gruppi di ricerca, guidati da esperti che avevano partecipato alla prima fase.

Ne nacque *Per un curriculum orientativo. Obiettivi e indicatori*¹⁴.

Il comprensivo dell'Alta Valsugana, diretto dalla dott.ssa Clara De Boni, sperimentò, supportato dal prof. Graziano Zuffi, la costruzione di un possibile curriculum orientativo nei tre anni della secondaria inferiore.

Tutta l'esperienza aveva confermato quanto rilevato dal prof. Buzzi in una importante ricerca IARD: i docenti hanno un ruolo fondamentale – attraverso la qualità delle relazioni – come trasmettitori di valori. L'insegnante influisce potentemente – orienta! – attraverso il calore, l'ottimismo, l'entusiasmo, la fiducia nelle potenzialità dei suoi allievi, l'amore rigoroso per il sapere, la convinzione nella funzione importante che la scuola e le culture assolvono nella società"¹⁵.

Le "figure di aiuto" (docenti, genitori, esperti) operano come indispensabili facilitatori di esperienze, affinché gli allievi acquistino l'habitus, le competenze per acquisire e mantenere fiducia nelle proprie possibilità (autostima, senso di autoefficacia); per apprendere ad apprendere e saper prolungare lungo tutto l'arco dell'esistenza il desiderio di apprendere; per saper individuare, impostare e risolvere i problemi e per affrontare compiti complessi con atteggiamento sistemico, prospettico, problematico; per imparare a decidere anche in condizioni di incertezza e a resistere nelle difficoltà, a progettarsi e a progettare adattandosi criticamente ai cambiamenti; per saper lavorare e collaborare con gli altri valorizzando ed accrescendo le proprie e le altrui competenze.

¹⁴ Buzzi, C. Dindelli, M. (2008). *Per un curriculum orientativo. Obiettivi e indicatori*. Trento: PAT - IPRASE.

¹⁵ Buzzi, C. Cavalli, A. De Lillo, A., (2007) *Rapporto giovani, Studi e ricerche*. Bologna: Il Mulino.

L'Orientamento, essendo dimensione costitutiva dell'insegnamento/apprendimento, invita a ricostruire il senso del "fare scuola".

Riflettendo sul lavoro fatto possiamo dire che nella prima fase ci siamo impegnati sulle abilità di base, nella seconda sulla professionalizzazione dell'insegnamento, infine sugli scopi dell'istruzione, o meglio dell'educazione, e i modi per valutarne il raggiungimento.

Durante questo percorso abbiamo imparato che il "buon lavoro", come lo chiama Gardner¹⁶, ciò che riguarda la creatività umana, i collegamenti con l'etica e la responsabilità, sono tutte cose che dovremmo affrontare con tutti a scuola.

In questo tempo di grandi cambiamenti, dobbiamo ricordare l'antico valore dell'educazione e preservarlo: non già fatti, dati, informazioni, ma Conoscenza, Comprensione, Saggezza.

Quando insegniamo a bambine e bambini, ragazzi e ragazze cose vere, belle e buone, dovremmo anche parlare delle implicazioni sociali partendo da due valori: Responsabilità e Umanità.

Responsabilità: il nostro lavoro di adulti deve rispettare cinque diverse sfere: i nostri valori, i valori degli altri individui attorno a noi, la nostra professione/vocazione, le istituzioni alle quali apparteniamo e la più ampia umanità che non conosciamo, la salute e la sopravvivenza del pianeta.

Umanità: il nostro lavoro deve essere capace di apprezzamento, vale a dire di comprensione e valorizzazione intese come riconoscimento del valore di ciò che c'è di speciale negli esseri umani e nelle loro diversità¹⁷.

Lucio Guasti¹⁸, riflettendo sul testo di Delors, *Nell'educazione un tesoro*¹⁹, ci dice che occorre spostare l'attenzione dall'apprendimento all'educazione. "L'apprendimento è tesoro che porta all'educazione dei soggetti, di tutti i soggetti" attraverso il conoscere, il fare, il condividere con gli altri, l'essere responsabili.

Dobbiamo riflettere su un nuovo curriculum che affronti la domanda: "Perché facciamo così? Potremmo fare in modo diverso?".

Il curriculum potrebbe essere organizzato intorno a quelle che consideriamo le "questioni essenziali", partendo da problemi reali.

La capacità di pensare in modo intelligente viene acquisita solo quando un argomento è stato sviscerato in profondità, fino ad averne

¹⁶ Gardner, H. (1987) *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità delle intelligenze. Milano: Feltrinelli.

¹⁷ Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Intelligenze multiple e apprendimento. Trento: Erickson.

¹⁸ Guasti, L. (2013). *Didattica per competenze*. Orientamenti e indicazioni. Trento: Erickson.

¹⁹ Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro* (Learning the treasure within). Roma: Armando ed.

una conoscenza per così dire “tridimensionale”. Possiamo apprendere in molti modi diversi, utilizzando le nostre intelligenze multiple, ed è così che riusciremo ad acquisirlo in modo stabile e a trasferire a situazioni nuove quanto appreso.

La presenza di potenti tecnologie ci aiuta per le informazioni: gli studenti ne potranno acquisire molte per conto proprio; potranno ottenere rappresentazioni multiple di molti argomenti.

“La normativa affida alla scuola l’onere di definire «i contenuti essenziali» delle conoscenze, ma di fatto questa non è in grado di farlo”.

È “sufficientemente giustificata l’assunzione” del concetto di competenza come criterio orientativo per l’attivazione di un modello di curriculum che incontri [...] le esigenze della società attuale e di quella dell’imminente futuro e anche le richieste del mondo giovanile che lo deve vivere e costruire, tenendo conto delle richieste di una nuova cultura generale, del mondo del lavoro, di uno stretto rapporto con la realtà e con la vita democratica [...]. Una via di soluzione è partire dalle competenze da promuovere per individuare quali conoscenze esse richiedono [...]. Analogo discorso viene fatto riguardo all’individuazione delle abilità. Quanto alla terza componente delle competenze, le attitudini, in primo luogo ne viene chiarito il significato, che oscilla tra capacità e atteggiamenti, e se ne propone un elenco che evoca gli abiti mentali.

“Le condizioni perché la competenza prenda corpo sono di tre tipi: il ruolo del soggetto, quello dell’oggetto e quello del metodo. E difficile, e per il momento non documentabile dalla ricerca, che si possa prescindere da questi tre elementi [...]. La novità consiste nel modo con cui queste tre aree vengono intese”²⁰.

E qui l’immane compito della scuola. Il testo di Lucio Guasti oggi potrebbe costituire un buon supporto al lavoro.

²⁰ Guasti, L. (2013). Op. cit. Trento: Erickson.

Bibliografia

- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (2007) Rapporto giovani, Studi e ricerche. Bologna: Il Mulino.
- Buzzi C., Dindelli M. (2008). Per un curricolo orientativo. Obiettivi e indicatori. Trento: PAT – IPRASE.
- Ciampolini F. (1989). La didattica breve. Bologna: Mulino.
- Colombo A. (1990). La letteratura nel triennio. Bologna: Cappelli.
- Delors J. (1997). Nell'educazione un tesoro. Roma: Armando editore.
- Dindelli M., Lotti S., Mantovani C., Zuffi G. (1999). Percorsi per l'apprendimento. Trento: IPRASE del Trentino.
- Dindelli M., Piazzi F. (1996), Insegnare letteratura italiana. Una proposta modulare. IPRASE del Trentino.
- Fini R. (1990). Che fine ha fatto Franti. Studi Università di Venezia.
- Gardner H. (1987) *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità delle intelligenze. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Trento: Erickson.
- Guasti L. (2013). Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (1996). Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Roma: Armando editore.
- Pellerey M. (1996). Q.S.A. Roma: LAS.
- Pitton L. (2002) Sette dimensioni per apprendere. Trento: PAT.

Riforme, innovazione e miglioramento

di Dino Cristanini

Miglioramento e innovazione sono due parole attualmente molto ricorrenti in ambito scolastico. Evocano ottimismo, orientamento al futuro, cambiamento in positivo, progresso, modernità. Il miglioramento è un concetto tipico dei modelli qualità, l'innovazione è considerata decisiva nell'attuale scenario di evoluzione (o di rivoluzione, come sostenuto da parecchi autori) tecnologica. Per quanto riguarda la scuola, la recente legge 13 luglio 2015, n. 107, al comma 1 dell'art. 1 afferma di voler dare piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche anche per rendere le scuole laboratori permanenti di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica; i contributi all'innovazione e al miglioramento sono previsti dalla medesima legge tra i criteri per la valorizzazione dei docenti mediante la corresponsione di un *bonus* (comma 129) e il contributo al miglioramento tra quelli per la valutazione dei dirigenti scolastici (comma 93).

Il miglioramento e l'innovazione hanno in comune la necessità di un cambiamento nei comportamenti professionali degli operatori scolastici, ma non ogni cambiamento può essere considerato una innovazione o un miglioramento. Lo scopo di questo contributo è di approfondire i significati di questi concetti, le relazioni reciproche e le condizioni per la loro efficace traduzione operativa nella realtà scolastica.

1. Il miglioramento tra esiti e processi

Oggi nelle politiche scolastiche si registra una certa enfasi sul miglioramento. Le ragioni vanno cercate nell'azione concomitante di più influssi, come spesso succede sia nella scuola sia nei fenomeni sociali in generale.

Un primo influsso può essere identificato nel modello culturale, prima ancora che organizzativo, del *Total Quality Management*, che individua nella tensione al miglioramento continuo l'essenza stessa

della qualità. In questa prospettiva la valutazione, interna o esterna che sia, ha senso solo se innesca un processo di riflessione sulle criticità riscontrate e attiva azioni mirate a ridurre o neutralizzare completamente le cause dei problemi e i loro effetti. Le scuole che sin dagli anni Novanta hanno partecipato ai vari Progetti Qualità promossi a livello nazionale e quelle che hanno in seguito adottato il modello di autovalutazione CAF (*Common Assessment Framework*) sono entrate proprio in questa logica: l'autovalutazione non è fine a se stessa, non è la conclusione del lavoro, ma l'inizio di un percorso di miglioramento.

Un secondo influsso è individuabile nello sviluppo delle comparazioni internazionali dei sistemi di istruzione sulla base di indicatori comuni, comprendenti anche gli esiti delle rilevazioni sugli apprendimenti: prima di tutto i risultati dell'indagine OCSE-PISA relativa alle competenze dei quindicenni, ma anche quelli delle indagini IEA-PIRLS (competenza in lettura degli alunni della classe IV primaria) e IEA-TIMSS (conoscenze e competenze in matematica e scienze degli alunni delle classi IV primaria e III secondaria primo grado) e delle indagini OCSE sulle competenze degli adulti (ALL prima e poi PIAAC).

L'immediatezza percettiva delle differenze rispetto agli altri Paesi nei livelli di apprendimento, misurati con i medesimi strumenti e quindi facilmente comparabili, ha portato a focalizzare l'attenzione sulla necessità di colmare i divari, considerate le varie conseguenze sul piano personale, sociale ed economico dei minori livelli di istruzione. In campo nazionale le rilevazioni dell'INVALSI, dal 2009 in poi, hanno a loro volta evidenziato la varianza e i divari tra le macro-aree interne al Paese, tra le regioni, tra le istituzioni scolastiche nell'ambito dello stesso territorio, tra i plessi e le classi all'interno della medesima istituzione scolastica, e la direttiva ministeriale n. 11 del 18 settembre 2014 ha perciò definito le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione nel modo seguente: "La valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente indirizzata:

- alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza;
- alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro".

Miglioramento è dunque diventata una parola d'ordine nelle scuole italiane, in particolare da quando con la citata direttiva è stata

aviata la procedura prevista dall'art.6 del D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, che prevede la formulazione e la realizzazione di un piano di miglioramento a seguito dell'autovalutazione e dell'eventuale valutazione esterna. Le disposizioni attuative del Regolamento hanno indirizzato l'elaborazione dei predetti piani secondo alcune coordinate fondamentali:

- gli obiettivi di miglioramento devono riguardare gli esiti degli studenti in relazione alle varie aree previste dalla struttura del rapporto di autovalutazione: risultati scolastici (esiti degli scrutini, trasferimenti e abbandoni), risultati nelle prove standardizzate nazionali predisposte dall'INVALSI, risultati relativi alle competenze chiave e di cittadinanza, risultati a distanza (successo nella scuola successiva, prosecuzione e successo negli studi universitari, inserimento nel mondo del lavoro);
- in base al criterio di fattibilità gli obiettivi di miglioramento non possono essere molti, uno o due al massimo per ciascun triennio;
- il miglioramento deve essere verificabile, mediante indicatori che permettano un confronto a livelli più ampi della singola scuola e l'uso di strumenti idonei a garantire la raccolta di dati validi e affidabili;
- per migliorare gli esiti occorre migliorare i processi didattici e organizzativi realizzati dalla scuola.

I primi elementi di conoscenza acquisiti in relazione alla fase di avvio del processo hanno evidenziato la problematicità del rapporto tra processi ed esiti.

Innanzitutto la maggior parte delle istituzioni scolastiche appare naturalmente portata a concepire il miglioramento come intervento sui processi (es.: elaborare il curriculum orientato alle competenze, formare i docenti all'uso delle tecnologie digitali nella didattica, costruire prove di valutazione comuni...) più che sugli esiti.

In secondo luogo, per migliorare gli esiti di apprendimento bisogna avere consapevolezza di quali sono le modalità organizzative e soprattutto le strategie e le pratiche didattiche che risultano maggiormente efficaci a tal fine. In mancanza di questa consapevolezza si procede per giudizi personali, per "atti di fede" (facciamo la tal cosa e gli apprendimenti sicuramente miglioreranno), per adesione alle "mode didattiche" imperanti al momento. Un supporto all'assunzione di decisioni meno approssimative può venire dall'approccio sviluppatosi a partire dall'inizio degli anni '90 denominato *Evidence Based Education* (poi ammorbidito in *Evidence Informed Education* o *Evidence Aware Education*), che si caratterizza per la ricerca di evidenze idonee a stimare e validare l'efficacia delle strategie didatti-

che¹. Una delle ricerche più note in questo campo è quella condotta da John Hattie, direttore del Melbourne *Education Research Institute* presso l'Università di Melbourne, che ha analizzato i dati emergenti da oltre ottocento meta-analisi al fine di evidenziare i fattori che influenzano i risultati degli studenti, giungendo a identificare circa centocinquanta fattori riconducibili a sei aree².

In estrema sintesi, l'ideazione e la realizzazione di piani di miglioramento efficaci ai fini del miglioramento degli apprendimenti richiede una (almeno) buona competenza didattica da parte dei docenti. Vale la pena ricordare a questo proposito quanto affermato nell'art.1 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche), che individua lo scopo dell'autonomia "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione" e richiama a tal fine "l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento".

2. Miglioramento e innovazione

Il miglioramento previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione orienta i docenti a operare cambiamenti relativamente a quei processi che incidono in modo determinante sugli esiti che si desidera migliorare. Abbiamo già evidenziato che questo richiede un accurato lavoro di diagnosi per identificare le cause dei problemi riscontrati e una buona competenza didattica per individuare le soluzioni che possono efficacemente funzionare nella situazione in cui ci si trova a operare; ad es.: come si promuove l'acquisizione di conoscenze e abilità nelle varie discipline? Come si promuove lo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi? Come si promuove la formazione degli atteggiamenti? Come si favorisce la mobilitazione e l'orchestrazione delle risorse per lo sviluppo delle competenze?

La messa in pratica delle soluzioni richiede di introdurre determinati cambiamenti rispetto alle modalità di azione precedenti. Tali cambiamenti possono consistere nell'adozione di strategie e prati-

¹ cfr. ad es. Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive. Trento: Erickson.

² Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

che che hanno funzionato in situazioni analoghe (buone pratiche) oppure possono derivare da elaborazioni originali degli operatori impegnati nel miglioramento. Abbiamo già avuto modo di sottolineare che non tutti i cambiamenti possono essere considerati innovazioni. Secondo le teorie classiche in materia, può essere definito come una innovazione un cambiamento intenzionalmente attuato al fine di conseguire obiettivi di miglioramento³. Innovare non significa semplicemente fare qualcosa di diverso o applicare una pratica didattica orecchiata senza una reale comprensione profonda e una valutazione della sua adeguatezza rispetto al concreto contesto operativo. Nel caso di cambiamenti consistenti nell'introduzione di soluzioni non ancora validate mediante esperienze precedenti sono poi necessarie alcune cautele:

- è vero che la ricerca deve esplorare nuove possibilità, ma in campo educativo è bene avere ragionevoli motivi per ritenere che la nuova pratica produrrà risultati positivi per gli allievi⁴;
- è importante monitorare il processo e verificare gli esiti dei cambiamenti introdotti, in modo da procedere ad una progressiva validazione, se non si vuole che l'innovazione nasca e muoia rapidamente all'interno di una singola istituzione scolastica.

Un'altra distinzione riguarda l'innovazione come ricerca di soluzioni a problemi in situazioni note rispetto all'innovazione come ricerca di risposte a situazioni inedite, a nuove esigenze espresse dalla società. Nel piano di miglioramento si tratta di migliorare i target rispetto ad alcuni obiettivi di esito sostanzialmente stabili introducendo pratiche più efficaci rispetto a quelle precedentemente adottate, ma, al di là di esso, una istituzione scolastica può comunque decidere di intraprendere altri percorsi innovativi sulla base di problematiche di cui ha assunto consapevolezza per riflessione propria, oppure per rispondere a sollecitazioni provenienti dal contesto esterno, oppure ancora per tradurre concretamente in atto riforme di sistema.

3. Riforme e innovazione

Una critica ricorrente all'attuale organizzazione della scuola è quella di essere ancora sostanzialmente ispirata a un modello industriale di tipo ottocentesco, con gli alunni aggregati in "squadre" (le

³ cfr. ad es. Nicholls, A. (1984). *Innovare nella scuola*. Feltrinelli: Milano.

⁴ cfr. Vertecchi, B. (1978). *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*. In Visalberghi A. (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 229-264). Mondadori: Milano.

classi) sulla base del criterio dell'età, e a un paradigma didattico di tipo nozionistico-trasmissivo con la lezione frontale come modalità didattica predominante, non più funzionale né all'attuale società dell'economia e della conoscenza né a quella in cui presumibilmente vivranno nei prossimi decenni gli studenti di oggi.

I principali motivi che hanno sollecitato il superamento del modello didattico tradizionale possono essere così sintetizzati:

- lo scenario socio-economico-culturale è caratterizzato da un cambiamento ampio e profondo, continuo e veloce, dalla globalizzazione con le molteplici interdipendenze e i nuovi flussi da essa generati: ciò richiede non solo l'acquisizione di abilità e di conoscenze salde e comprese in modo profondo, ma anche e soprattutto lo sviluppo di competenze e dell'apprendimento in tutto l'arco della vita;
- le scienze dell'apprendimento, e in particolare il costruttivismo nei suoi vari sviluppi, hanno evidenziato il ruolo attivo del soggetto nella costruzione del proprio apprendimento; l'azione didattica si dovrebbe perciò qualificare in termini di facilitazione dell'apprendimento anziché come trasmissione di conoscenze preconfezionate;
- le classi sono sempre più aggregazioni di alunni con bisogni educativi specifici, che richiedono approcci individualizzati e personalizzati;
- la pervasività delle nuove tecnologie digitali ha cambiato e sta cambiando gli stili di vita e le modalità di apprendimento delle nuove generazioni, creando difficoltà di sintonia con gli insegnanti e con le proposte tradizionali della scuola; al tempo stesso le tecnologie offrono opportunità rilevanti alla didattica;
- l'istruzione è considerata non solo una risorsa per la persona, per realizzare pienamente e compiutamente le proprie potenzialità, e per la comunità, per garantire la convivenza civile e democratica, ma una condizione importante per lo sviluppo economico⁵; da qui la necessità di elevare il più possibile i livelli di istruzione di ciascuno.

Per rispondere a queste esigenze sono state introdotte innovazioni a livello di sistema per via normativa, e in questo caso è più appropriato parlare di riforme:

- con l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche si è offerta l'opportunità alle stesse di introdurre elementi di flessibilità per quanto riguarda il curriculum (possibilità entro certi limiti di introdurre discipline non previste dagli ordinamenti nazionali), l'or-

⁵ cfr. ad es. OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcome.

ganizzazione dell'ambiente di apprendimento (tempi e modalità di aggregazione degli studenti), l'organizzazione dell'orario di insegnamento (articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività, definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione);

- sempre con l'autonomia è stato realizzato, almeno nominalmente, il passaggio dalla logica del programma e del suo adattamento alla realtà locale mediante la programmazione alla logica del curriculum: sulla base di elementi definiti a livello centrale dal Ministro (v. art. 8 D.P.R. n. 275/1999, *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*) alle scuole viene attribuito il compito della predisposizione del curriculum; poiché i nuovi documenti nazionali (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, *Indicazioni nazionali per i licei*; *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici*; *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali*) sono strutturati per competenze e obiettivi di apprendimento, compito delle scuole in sede di elaborazione del curriculum è di esplicitare un sistema coerente di relazioni tra abilità, conoscenze e competenze, e soprattutto di ideare contesti ed esperienze di apprendimento capaci di promuovere lo sviluppo delle competenze e di dotarsi di strumenti idonei alla loro valutazione ai fini della certificazione;
- con la legge n.107/2015 è stato disposto il potenziamento di alcuni alfabeti della modernità (utilizzo della metodologia CLIL-*Content language integrated learning* per l'apprendimento delle lingue straniere, sviluppo delle competenze digitali degli studenti con particolare riguardo al pensiero computazionale) e le attività di alternanza scuola-lavoro sono state rese obbligatorie per tutti i percorsi di istruzione secondaria di secondo grado.

Di fronte alle riforme l'impegno richiesto alle scuole in termini di innovazione è individuare le modalità efficaci per realizzare le novità previste dalle norme. Inoltre, le scuole sono state sollecitate negli ultimi anni a innovare gli ambienti di apprendimento e le strategie metodologiche e le pratiche didattiche sia per meglio corrispondere ai nuovi compiti (sviluppare competenze, gestire la classe eterogenea con una gran varietà di bisogni educativi diversi) sia per ridurre la disconnessione delle nuove generazioni di studenti rispetto alle modalità di insegnamento tradizionali e recuperare il disagio e la disaffezione che ne derivano⁶.

⁶ v. ad es. OCSE-CERI (2011). *Apprendere e innovare*. Fondazione San Paolo per la Scuola e Il Mulino.

La combinazione dell'uso delle tecnologie digitali, di strategie e pratiche diverse dalla lezione che coinvolgono attivamente i soggetti in apprendimento (*problem based learning, project based learning, inquiry based learning, cooperative learning, peer learning...*), di uso innovativo e flessibile degli spazi e dei tempi ha prodotto una varietà di esperienze che richiedono di essere studiate, validate e, in caso positivo, di essere rese replicabili e trasferibili⁷.

4. L'innovazione in attesa di assistenza

La situazione italiana appare caratterizzata da una certa effervescenza di interventi riformatori a livello normativo⁸, che però a livello complessivo faticano ad essere efficacemente tradotti in atto. Ci sono i fiori all'occhiello, una minoranza di scuole e di insegnanti che si impegnano nell'innovazione o che vengono percepite come scuole innovative, ma il modello scolastico tradizionale appare ancora largamente dominante, come del resto evidenziano i monitoraggi in cui si chiede tra l'altro ai docenti di indicare le modalità di insegnamento prevalentemente utilizzate⁹. D'altro canto le innovazioni comunque presenti, anche magari in modo nascosto, non sembra che abbiano fatto fare al sistema complessivo significativi salti di qualità, a giudicare dagli ultimi dati conosciuti delle rilevazioni internazionali sugli apprendimenti. Andando alla ricerca delle cause, è stato notato che l'autonomia delle istituzioni scolastiche è in sostanza abbastanza limitata, in quanto tutti i principali aspetti legati alla gestione delle risorse rimangono in mano allo Stato o agli Enti locali, che le scuole comunque sono timide nell'utilizzare gli spazi disponibili per la lunga consuetudine assunta negli anni a dipendere da un sistema gerarchizzato, mentre i docenti godono di un'ampia autonomia per quanto riguarda gli aspetti metodologico-didattici e quindi l'innovazione dipende in sostanza dalla loro disponibilità e sensibilità¹⁰, ed è noto che in relazione al cambiamento le persone assumono atteggiamenti assai diversi, variamente posizionabili tra le due polarità del-

⁷ v. ad es. il Movimento delle Avanguardie Educative promosso dall'INDIRE, www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/

⁸ v. la mappa delle riforme degli ultimi vent'anni elaborata dall'ISFOL, http://isfoloa.isfol.it/xmlui/bitstream/handle/123456789/1260/ISFOL_Mappe_Education.pdf?sequence=1

⁹ cfr. ad es. Miur, (2012), Monitoraggio delle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12.1988

¹⁰ Biondi G., Mosa E., Panzavolta S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. Working Paper n.16. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

l'adesione entusiastica e della resistenza oppositiva. Le ricerche sulle problematiche del cambiamento, però, insegnano che le persone infatti cambiano se sono convinte che ci siano buone ragioni per cambiare, se sanno come fare e se ci sono le condizioni per farlo.

Condizioni concrete per la nascita e la diffusione dell'innovazione sono perciò:

- una *leadership* che motiva, legittima e sostiene;
- una efficace consulenza e assistenza, secondo l'indimenticata lezione di Huberman¹¹;
- una adeguata formazione per far acquisire ai docenti le conoscenze, le abilità e le competenze richieste dalle innovazioni;
- la disponibilità delle risorse indispensabili.

Nei prossimi anni vedremo se la spinta delle politiche scolastiche e la previsione dei contributi al miglioramento e all'innovazione tra i criteri per la valorizzazione del personale docente avrà prodotto avanzamenti significativi in merito.

¹¹ Huberman M. (1988). Rassegna degli studi empirici recenti nel campo dell'innovazione scolastica. In Giovannini M.L., La valutazione delle innovazioni nella scuola (pp. 127-144). Bologna: I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna-Cappelli.

Bibliografia

- Biondi G., Mosa E., Panzavolta S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. Working Paper n.16. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Huberman M. (1988). Rassegna degli studi empirici recenti nel campo dell'innovazione scolastica.
- In Giovannini M.L., La valutazione delle innovazioni nella scuola (pp. 127-144). Bologna: I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna-Cappelli.
- Nicholls, A. (1984). Innovare nella scuola. Feltrinelli: Milano.
- OCSE-CERI (2011). Apprendere e innovare. Fondazione San Paolo per la Scuola e Il Mulino
- OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcome.
- Vertecchi, B. (1978). La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione. In Visalberghi A. (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), Pedagogia e scienze dell'educazione (pp. 229-264). Mondadori: Milano.

Azione amministrativa e livello di apprendimento degli studenti

di Mario Giacomo Dutto

1. L'amministrazione della scuola conta?

Nell'analisi del sistema scolastico italiano, dei suoi punti di forza e di debolezza, manca spesso un riferimento alle strutture amministrative, centrali e periferiche, implicitamente rimosse dall'area di ricerca, comunque considerate non rilevanti come fattori di cambiamento e, più spesso, oscurate nella critica aprioristica rivolta agli assetti burocratici. Nonostante la convergente attenzione ai complessi processi di governo dei sistemi educativi (OECD, 2016) e la tradizione di studi sui modelli burocratici nelle società occidentali, l'interesse per le strutture ministeriali o per quelle locali dell'amministrazione scolastica non è pari alla permanenza in molti paesi di organizzazioni centralizzate, alle funzioni che distretti e autorità locali hanno nella gestione dell'istruzione (Leithwood e Louis, 2012) e all'apporto determinante che un'amministrazione dinamica può giocare per il raggiungimento di performance elevate nei livelli di apprendimento degli studenti (Neo e Chen, 2007).

Il paradigma giuridico che ha dominato, e domina tuttora, la cultura amministrativa nel nostro Paese ha sicuramente conosciuto evoluzioni importanti negli ultimi due decenni così come l'adozione di principi ispirati dal *New Public Management*, un movimento professionale e tecnico di innovazione a livello transnazionale, ha dato origine a cicli di riforme della pubblica amministrazione in senso generale (Rebora, 1999). Né in un caso né nell'altro, pur tuttavia, l'influenza sulle basi organizzative del sistema italiano d'istruzione e di formazione è stata significativa, nel senso che si è progredito troppo lentamente nel disegnare un *management* strategico della scuola del Paese, come dimostrano la lunga inerzia rispetto a nodi cruciali, quali gli organici del personale o l'edilizia scolastica (Roman, 2014), e la tolleranza di risultati inaccettabili, in termini di apprendimento, degli studenti di interi sistemi locali, solo parzialmente in miglioramento nel corso degli ultimi anni (INVALSI, 2013).

Nel panorama complessivo il ruolo di dipartimenti ministeriali o di uffici scolastici regionali rimane una zona d'ombra. Nell'analisi critica della scuola italiana, il riferimento alla rigidità dell'assetto amministrativo è spesso affermazione di routine, più che frutto di studi puntuali e approfonditi. Anche là dove l'ondata dell'*accountability* ha aperto dossier sulla valutazione dei dirigenti di scuola, ha animato la discussione sulla verifica delle competenze degli insegnanti, accompagnato l'introduzione delle prove standardizzate per gli studenti e portato a varare piani per la valutazione delle scuole, non si rintraccia un'uguale spinta per la valutazione dell'azione amministrativa. La diagnosi sembra quasi dimenticare un insieme di attori cruciali nell'arena di policy, dal Ministero dell'istruzione con le sue articolazioni alle agenzie funzionali in campo, confermando una sorta di irrilevanza dell'amministrazione centrale e periferica nei processi di cambiamento e, così, ignorando quello che viene talvolta considerato lo scheletro invisibile dell'azione pubblica in campo educativo.

Qual è il ruolo dell'amministrazione scolastica rispetto alla ragione sociale della scuola, cioè la crescita in conoscenze, competenze e cultura degli studenti che la frequentano? Una buona burocrazia può fare la differenza? Quale il valore aggiunto dell'alta amministrazione dei sistemi educativi? Quali sono le eventuali linee d'impatto sul livello di preparazione degli studenti? Non è forse un dipartimento ministeriale troppo lontano dall'ultimo miglio della scuola per poter essere influente? Da questi interrogativi nasce il presente contributo di prima esplorazione. L'assenza di una scienza di *educational administration*, presente nelle tradizioni accademiche di altri Paesi, è un grave handicap, culturale e professionale, per la comprensione della natura e delle forme di governo della scuola del nostro Paese (2). L'enfasi sull'autonomia, una delle principali utopie politico-culturali degli ultimi decenni, ha generato dissonanze prospettiche oscurando il peso delle strutture (3). Avviene così che di fronte a problemi di grande rilevanza, come il miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti, il rapporto tra le strategie di tutti i soggetti in campo e, soprattutto, la coerenza tra la decisione politica, azione amministrativa e progettualità delle singole scuole rimangano temi da approfondire (4). In questo contesto le esperienze dei *system-leader*, capaci di innovare riconnettendo le strategie delle scuole, gli interventi amministrativi e le decisioni politiche, nonostante le acque procellose in cui si sono trovati a navigare, aprono un sguardo diverso sul cambiamento, per lo più carsico, possibile nel nostro Paese (5).

2. La lenta riconversione della cultura amministrativa

Stretto tra le ricostruzioni storiche (Melis, 1996) e le analisi sociologiche (Cerase, 1998), sovrastata da un'abbondante produzione normativa (Bono et al., 2014), il funzionamento dell'amministrazione scolastica, salvo rare eccezioni (Gigante, 1988) non ha alle spalle filoni di ricerca e di elaborazione che in altri Paesi sono confluiti nell'*educational administration*, come scienza del *management* dei sistemi di istruzione. Nella tradizione culturale del nostro Paese prevalgono altri paradigmi che ispirano gli orientamenti dominanti nei processi amministrativi, il modo in cui si affrontano questioni di elevato contenuto tecnico-professionale e lo stato dei legami tra attori presenti nel campo specifico delle politiche educative.

Le pratiche regolative, a bassa salienza strategica, occupano una parte considerevole dell'azione amministrativa, con nodi irrisolti che si trascinano nel tempo, come il divario tra le scuole del Nord e quelle del Sud, con problemi che si ripresentano periodicamente, come la lotta alla dispersione scolastica, e con temi oggetto di accanimento regolativo senza significativa incidenza, come avviene con l'esame di Stato. Anche significative innovazioni quali la definizione dei livelli essenziali di prestazione, termini di riferimento per articolare la confluenza di competenze di soggetti diversi, hanno avuto un'alta risonanza simbolica inversamente proporzionale all'impatto sull'offerta formativa. Trasformazioni strutturali quali la creazione di Uffici scolastici regionali di livello dirigenziale appaiono oggi, a distanza di anni, più come risposte politiche al vento della devoluzione e del decentramento che a un ridisegno della base organizzativa di un sistema di insegnamento. La prevalenza della messa a punto di formule giuridiche per affrontare questioni aperte non ha generato processi d'innovazione: così la legge n.62/2000 sulla parità è oggi apprezzata per i principi che contiene, ma non ha riscontro in un ridisegno reale del servizio pubblico di istruzione.

Terreni più qualificanti quali l'impianto curricolare della scuola del Paese o le strategie per le risorse professionali hanno risentito delle eredità del passato, una *path dependency* che ha frenato lo sviluppo del sistema di istruzione. Tra le proposte politiche, o di sapore politico, con le connesse controversie, e la vita reale nelle scuole l'amministrazione ha incontrato difficoltà a giocare un ruolo positivo, articolando operativamente nelle fasi di implementazione, misure e soluzioni, venendo risucchiata, inevitabilmente, da decisioni drastiche come l'abolizione della rete di istituti regionali di ricerca o la radicale contrazione degli organici degli insegnanti nel 2007-2008.

Il rinnovamento e l'innovazione nella scuola presuppongono impegni diretti per coltivare il campo della ricerca educativa e per alimentare l'interazione con le comunità accademiche; numerosi i

policy links determinanti per la qualità dell'istruzione, dai sistemi di formazione iniziale degli insegnanti alla funzionalità delle strutture locali da cui dipende il patrimonio edilizio, dagli investimenti per le tecnologie alle strategie di inclusione. Non sempre l'amministrazione è stata in grado di attivare reti di collaborazione.

Avviene così che quando il ritardo accumulato dagli studenti italiani è apparso con evidenza nelle comparazioni internazionali, è mancata una risposta immediata e robusta come è avvenuto in altri Paesi. Il problema è stato preso in carico gradualmente: è decollato il sistema nazionale di valutazione, disegnato nei primi anni del secolo e realizzato compiutamente dopo 10 anni, si è inserita una prova standardizzata nei sistemi formali di valutazione pur senza ulteriori sviluppi. Per la verità un lento miglioramento nei livelli di apprendimento si è registrato e qualche cenno di ripresa si è avuto nelle aree a bassa performance. Questa timida riconversione non è avvenuta per l'affermarsi di un *management* strategico del sistema scolastico bensì tramite dinamiche di *policy borrowing* e *policy imitation* con innesti non sempre adattivi e senza un forte sviluppo autoctono. Per questa ragione nonostante la tradizione di paese di cultura, di storia e d'arte, una parte rilevante degli studenti italiani non raggiunge i livelli soglia degli standard internazionale, rimangono profonde diversità territoriali in termini di esiti di apprendimento, comparativamente pochi sono gli studenti *top performer*.

Questo movimento, comunque, ha messo in evidenza grappoli di scuola, soprattutto nelle regioni del Nord, i cui studenti hanno performance di livello elevato paragonabili a quello raggiunto dai migliori sistemi scolastici europei.

3. L'autonomia scolastica: conquista necessaria ma non sufficiente

Accanto alla debolezza culturale, un fattore alla radice della sottovalutazione dell'amministrazione è l'enfasi sull'autonomia scolastica che ha fatto passare in secondo piano il ruolo delle strutture centrali e intermedie. L'autonomia scolastica ha assunto il carattere di uno slogan, ideologico e simbolico, capace di una pluralità di significati tutti di immancabile segno positivo, riassorbendo concetti di tradizione come quello di autonomia professionale degli insegnanti, ma in grado di intercettare le aspirazioni all'indipendenza e alla discrezionalità rispetto agli opprimenti schemi burocratici. In questo crogiuolo di significati si è talvolta perso di vista la struttura del sistema scolastico.

L'analisi ha messo in evidenza che la scuola autonoma non è la risposta a tutti i problemi. Se è documentato che la flessibilità a livello

di singola istituzione scolastica e la relativa discrezionalità progettuale possono essere ingredienti importanti per il miglioramento della qualità del servizio grazie all'attenuarsi di vincoli esterni e all'apertura di orizzonti globali, il regime di autonomia presenta delle evidenti criticità. Le scuole lasciate a sé stesse, senza connessioni rischiano di non essere in grado di affrontare le sfide loro rivolte. Inoltre non sempre le scuole eccellenti sono di esempio per le altre mentre la competizione tra le scuole non è in grado di migliorare il sistema nel suo insieme. Né d'altra parte gli spazi di manovra lasciati alla singola istituzione possono supplire alle carenze dell'azione amministrativa o alle criticità delle decisioni politiche.

Questa diagnosi critica del regime di autonomia scolastica tiene naturalmente conto dell'incompletezza del progetto iniziale, per cui la discrezionalità organizzativa e didattica, prevista dalle norme, è rimasta spazio non occupato, soprattutto nella scuola secondaria, per il perdurare di routine didattiche di tipo tradizionale. Il piano dell'offerta formativa e il curriculum di scuola pur rappresentando delle potenziali aperture di credito non si sono tradotti su larga scala in un movimento innovativo, anche per la stessa incertezza di rapporti tra ambiti decisionali, nazionali, regionali, di scuola e di classe. Allo stesso tempo una certa indifferenza rispetto ai programmi nazionali ha attenuato il ruolo di orientamenti culturali, scientifici e professionali che avrebbero potuto irrobustire le filiere dell'insegnamento disciplinare.

L'enfasi ottimistica sull'autonomia ha, inoltre, rivelato un approccio più simbolico che reale: è stato definito un impianto senza incidere sugli organi collegiali e senza far uscire dalla penombra la struttura amministrativa presente in ogni singola istituzione, a cui va aggiunta una approssimativa soluzione per le figure intermedie. Questa incompletezza del disegno autonomistico ha contribuito a ingarbugliare il funzionamento delle scuole. La mancanza di un ridisegno deriva anche dalla rinuncia a ipotesi alternative all'autonomia funzionale che avrebbero aperto veramente uno scenario del tutto nuovo, quale quello delle Academies inglesi, delle Charter schools degli USA, anticipando le pur timide formule delle fondazioni adottate negli anni successivi per la formazione tecnica superiore.

Anche passaggi che avrebbero dovuto essere conseguenti fin dal varo del disegno originario, quale la scelta dei docenti da parte della scuola e la trasparenza dei costi delle singole unità scolastiche, sono emersi dopo quasi due decenni in forme, controverse e aurorali. A questo si aggiunge che la gestione autonoma della scuola non ha comportato alcun aggiustamento della figura del dirigente di scuola, scelto e assegnato dalle strutture amministrative senza dare alcuna voce alle stesse scuole disallineando il nostro Paese dalla maggior parte dei paesi europei in cui la singola scuola partecipa al processo

di decisione per l'individuazione del proprio dirigente. Nel quindicennio trascorso dal decollo dell'autonomia scolastica i risultati degli studenti italiani non hanno registrato miglioramenti significativi che possano essere ricondotti alla decisionalità della stessa scuola.

4. Le indispensabili strategie a più livelli

Al di là dei format possibili, una funzionale ed efficace base organizzativa è, per il servizio scolastico, una *conditio sine qua non* per perseguire specifici obiettivi di crescita del livello di competenze degli studenti. L'inerzia amministrativa, come l'attivismo improprio, sono ostacoli quando si affronta il fallimento scolastico, si opera per contenere la dispersione scolastica o s'intendono accompagnare le scuole nella transizione dall'insufficienza e dalla mediocrità all'eccellenza. Il ritardo della scuola italiana nel rispondere alla sfida dell'apprendimento, tuttavia, ha radici meno forse nella debolezza dei singoli attori, quanto nel mancato allineamento degli interventi, nell'incoerenza delle strategie e nelle disconnessioni di lunga data esistenti. Puntare a elevare le attese nei confronti dei risultati e a raggiungere traguardi più ambiziosi, obiettivi politici più volte affermati, significa anzitutto rafforzare i legami e stringere i rapporti, evitando l'isolamento delle scuole, da un lato, e l'inefficacia dell'azione amministrativa, dall'altro.

La qualità dell'insegnante e della *leadership* sono le variabili interne alla scuola più influenti sulla performance degli studenti. La mera gestione del personale in termini di organici si rivela inadeguata al di fuori di un'azione pubblica di promozione e di costruzione del capitale professionale. Il coordinamento strategico, in questo campo, richiede programmazione di medio e lungo periodo tenendo conto dei fabbisogni, coerenza tra le fasi della formazione, della selezione e del reclutamento del personale, valutazione sistematica delle performance degli studenti per ridurre le criticità e sistema corrente di sviluppo e sostegno professionale per chi opera in classe. A questo si aggiungono pratiche di scuola e intese contrattuali per il dispiegamento ottimale delle risorse professionali. La logica cooperativa e la propensione a creare sinergie non sono sempre nel bagaglio delle burocrazie tradizionali o delle gestioni monocratiche delle scuole.

La tematica del curriculum, adombrata nelle formule legate all'autonomia (piano dell'offerta formativa, curriculum di scuola, curriculum dello studente...) ma anche all'origine di interventi a livello nazionale con la stesura di indicazioni nazionali e linee guida, è decisiva per lo sviluppo di competenze degli studenti. La definizione del curriculum nazionale è spesso il punto di incrocio tra decisioni poli-

tiche, scelte culturali e professionali e processi di implementazione a livello di singola scuola. Per essere funzionali le opzioni culturali presuppongono intese profonde con le comunità scientifiche, raccordi con l'industria editoriale, sviluppi professionali coerenti e capacità di monitoraggio dei processi di implementazione. Si tratta sempre di processi cooperativi a più voci, realizzabili attraverso consolidate capacità di schemi cooperativi di azione.

L'accento posto sugli aspetti regolativi della valutazione è solo un aspetto di una trasformazione pluridimensionale che chiama in causa la messa a punto di obiettivi nazionali, la capacità di monitoraggio e di valutazione sistematica sullo stato di salute della scuola e la consuetudine a utilizzare i nuovi flussi di informazione nella gestione, a livello di singola scuola, dei percorsi degli studenti. Naturalmente le scelte retro di carattere simbolico (richiami alle bocciature, notazioni numeriche, soglia dei 6/10 per il passaggio all'anno successivo o per l'ammissione all'esame di stato...) non rientrano facilmente in una strategia integrata.

La quasi indifferenza rispetto alle risorse finanziarie e loro uso strategico è un aspetto della storia della scuola italiana. Nonostante l'attribuita invadenza della burocrazia ministeriale l'andamento della spesa in educazione testimonia di una estrema debolezza dell'alta burocrazia, pronta ad adeguarsi a interventi di contrazione senza precedenti, incapace di sviluppare proposte alternative in grado di assicurare i fattori che sono alla base della performance positiva.

L'azione amministrativa, nella sua accezione ampia, ha un ruolo decisivo se si tiene conto che per realizzare un significativo miglioramento nelle performance degli studenti e per mantenere nel tempo i traguardi raggiunti vanno assicurate, allo stesso tempo, le risorse necessarie, quelle semplici (dagli organici alle strutture), quelle composite (la preparazione dei docenti) a quelle complesse (cultura di scuola, *leadership*). Allo stesso tempo è indispensabile il *management* strategico dell'intero sistema, con al centro la capacità di identificazione dei punti deboli ed intervenire di conseguenza. È evidente quanto sia indispensabile assicurare le necessarie connessioni, allineare gli interventi lungo l'intera linea di valore, dalla scuola all'amministrazione all'azione pubblica.

Il peso delle disconnessioni si rivela nello spreco di risorse non adeguatamente finalizzate, nella mancanza di obiettivi realistici da raggiungere, nello stallo della mediocrità per l'inefficacia dell'attivismo di uno solo degli attori in campo, nelle controversie determinate da ingorghi normativi. Non a caso sono i sistemi compatti, coesi e coerenti, con un assetto stabile di schemi cooperativi tra le istituzioni, a raggiungere i migliori risultati con i propri studenti confermando che la soluzione è costruire ponti di collaborazione e d'intesa.

5. La transizione silenziosa dei *system-leader*

Diversi i segnali di svolta nei rapporti tra decisione politica, azione amministrativa e gestione delle scuole nell'ottica del un miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti. Pur non essendo in programma, la ri-professionalizzazione del personale amministrativo è in atto: anni di esperienza a livello nazionale e locale maturano sensibilità non esistenti prima e una presa in carico maggiore dei temi educativi. L'ingresso di dirigenti scolastici, dopo gli ispettori tecnici, nell'alta burocrazia, pur sporadica, introduce elementi di novità. Il paradigma giuridico-amministrativo della tradizione o la modernizzazione del *New Public Management* di ieri si rivelano inadeguati: l'obbligo dei risultati porta anche i responsabili amministrativi a mettere in agenda la valutazione degli apprendimenti e strategie per superare le forti differenziazioni territoriali.

La transizione è probabilmente lenta rispetto alle esigenze del Paese, come documentano le analisi di settore, dalla lentezza nella realizzazione della scuola digitale al perdurante *underachievement* nelle competenze di base nelle discipline predittive. Pur tuttavia tematiche recenti, in parte legate al progetto politico della buona scuola, contengono prospettive per una nuova generazione di azioni amministrative, si pensi alla chiamata diretta dei docenti, dalla valutazione dei dirigenti di scuola.

In questo quadro di trasformazioni, non eclatanti ma quotidiane, non teorizzate ma praticate, appaiono significative le biografie di persone che con ruoli diversi, con soluzioni efficaci nel contesto, hanno interpretato le istanze della scuola e dell'amministrazione facendo dialogare mondi talora estranei. Sono i *system leader* di cui parla la letteratura, cioè *"amministratori, policy-maker, consulenti, esperti, dirigenti di scuola, opinion-leader, docenti esperti, che giocano ruoli importanti nell'indicare direzioni di lavoro e diventano i veri attori dell'innovazione sul campo. In quest'ottica funzioni di leadership sono svolte, al di là delle posizioni gerarchiche e delle competenze formali, a diversi livelli, attraverso processi trasversali, dinamiche plurime e modalità non uniformi"* (Dutto, 2016, p.293). È a questo patrimonio di sapere pratico e capitale decisionale a cui si devono le situazioni di dialogo tra scuole e amministrazione tradottesi in positività per i nostri studenti.

In questa direzione chi ha dato prova di saper integrare azioni diverse potrebbe contribuire ad aprire una strada italiana alla costruzione di una scienza dell'*educational administration* con una sua dignità, specificità e robustezza, forse più degli analisti e degli studiosi. Ne trarrebbe beneficio l'intera scuola italiana allargando anche gli spazi a tutti coloro che alla scuola dedicano energie e intelligenze soprattutto nel momento in cui il movimento *from learning system*

to learning society (Stiglitz et al., 2014) disegna un'agenda del tutto nuova anche per chi amministra complessi sistemi di insegnamento e per chi opera nelle scuole e nelle classi. Le esperienze di chi è riuscito a mettere in moto scuole e apparati, sono prove che il cambiamento è a portata di mano pur in contesti restii all'innovazione. Anche nella scuola si può realizzare quanto Guido Melis osserva a conclusione della ricostruzione di cent'anni d'amministrazione in Italia, cioè che *"l'utopia di un'amministrazione efficiente e in sintonia con la parte più moderna del Paese – questa sorta di corrente carsica che ha coinciso per oltre cento anni con una storia di vinti e di sconfitte – ritorna a imporsi per l'oggettiva forza delle cose"* (Melis, 1996, p.535).

Bibliografia

- Bono, S., Cosentino, G., Manca, F., Patella, L. e Viola, A. (2014), *La scuola Istruzioni per l'uso. Manuale operativo di legislazione scolastica*, Le Monnier Editore, Firenze.
- Cerese, F.P. (1998), *Pubblica amministrazione. Un'analisi sociologica*. Carocci, Roma.
- Dutto, M.G. (2016), *Vela d'altura. Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Gigante, M. (1988), *L'amministrazione della scuola*, CEDEM, Padova.
- INVALSI (2013), *OCSE PISA 2012 Rapporto nazionale*, INVALSI, Roma.
- Leithwood K. e Louis K.S. (2012), *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Melis, G. (1996), *Storia dell'amministrazione italiana, 1981-1993*, Il Mulino, Bologna.
- Neo, B.S. e Chen G. (2007), *Dynamic Governance. Embedding Culture, Capabilities and Change in Singapore*, World Scientific Publishing Co. Singapore.
- OECD (2016), *Governing Education in a Complex World*, OECD, Paris.
- Rebora, G. (1999), *Un decennio di riforme. Nuovi modelli organizzativi e processi di cambiamento delle amministrazioni pubbliche (1990-1999)*, Guerini, Milano.
- Roman, O. (2014), *L'edilizia scolastica. Un'emergenza nazionale*, Ediesse, Roma.
- Stiglitz, J.E., Greenwald, B.C. e Aghion, Ph. (2014), *Creating a Learning Society: a New Approach to Growth, Development, and Social Progress*, Columbia University Press, New York.
- Weick, K. (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, "Administrative Science Quarterly", 21, 1-9.

Valutazione e miglioramento della scuola

di Luisa Ribolzi

Ho conosciuto Ennio Draghicchio, cui questo volume è dedicato, quando ero una ricercatrice alle prime armi alla facoltà di sociologia di Trento, e lui era il direttore carismatico della scuola elementare di Spilamberto, una delle sperimentazioni più innovative di tempo pieno. Ancora a Trento, molti anni più tardi, ho avuto occasione di lavorare con lui nel Comitato provinciale di Valutazione del sistema scolastico, dove ho avuto modo di apprezzarlo per le sue doti umane prima ancora che professionali. Mi pare di poterlo ricordare con una riflessione proprio sul tema della valutazione e del suo ruolo nella scuola italiana.

1. Valutare per migliorare

La valutazione è una dimensione irrinunciabile del processo educativo, ma nella scuola italiana, fino a tutti gli anni Novanta, è stata intesa solo come misurazione delle prestazioni degli alunni da parte dell'insegnante. Era presente una valutazione formativa individuale, finalizzata a rendere consapevole ogni ragazzo del punto a cui è arrivato nel suo processo di apprendimento verso gli obiettivi fissati, mentre mancava una valutazione delle istituzioni (processi, prodotti, operatori) intesa come strumento per la conoscenza del funzionamento del sistema educativo, e finalizzata al miglioramento. In questo senso, la valutazione è uno strumento di apprendimento organizzativo, e al suo interno è strumentale, e non fine a se stessa, l'eventuale attribuzione di premi o castighi, tanto osteggiata dai docenti, che tendono a vederla come un "elaborato esercizio di attribuzione delle colpe" (Eraut, 1992) e non come strumento diagnostico per implementare la qualità. Tra i modelli di miglioramento più utili a livello di istituto, ricordiamo il cosiddetto PDCA (progetta, sperimenta, verifica, agisci) messo a punto da Deming e definito "ciclo del miglioramento" (Ribolzi, Maraschiello, Vanetti, 2001, pag. 187). È indispensabile però partire dal presupposto che è possibile ottenere

dei risultati solo coinvolgendo gli insegnanti, che altrimenti tendono a sviluppare delle routines difensive che bloccano il cambiamento, e ripetono esperienze che si sono dimostrate valide in passato, rifiutando critiche che "potenzialmente generano disagio o sfida" (Argyris, Schon 1978, p.345).

La valutazione funzionale al miglioramento opera un controllo cibernetico, che grazie ad un continuo scambio di informazioni mette in grado il sistema di apprendere dall'ambiente, e di produrre risposte modificando il proprio comportamento e migliorando il proprio funzionamento grazie alla scoperta e alla correzione degli errori. Viene valorizzata la riflessione sugli aspetti informali, in quanto "ogni processo che contribuisce raccogliere informazioni, giudizi o esiti ha una dimensione valutativa" (Eraut, 1992). È importante sottolineare che una valutazione esterna non sostituisce nella prassi quotidiana l'apporto del giudizio professionale degli insegnanti, di cui può supportare, ma non sostituire, la decisionalità pedagogica. Resta centrale il concetto di responsabilità dei docenti, di cui la letteratura evidenzia aspetti diversi: morale, verso lo studente, professionale, verso i colleghi; contrattuale, verso i datori di lavoro, e infine intellettuale, che deriva dalla percezione di essere sottoposti a una disciplina, imposta dalla struttura del lavoro svolto.

Stabilire un equilibrio fra valutazione interna ed esterna è un compito arduo. A seconda della concezione prevalente fra le tre sopraelencate, i docenti manifestano atteggiamenti diversi: in particolare chi assolutizza la dimensione etica (la base etica è del resto sempre presente nella relazione fra insegnante e alunno) tende a rifiutare sia il controllo esterno che l'utilizzo di indicatori quantitativi. La prevalente soggettività della responsabilità morale, che comporta un giudizio su ciò che è bene per lo studente, ha come conseguenza la convinzione che chi è esterno al rapporto educativo diretto non è competente a formulare nessun tipo di giudizio: al massimo, si potrà accettare, e anche questo a fatica, un ruolo di audit dei valutatori esterni, che controllano la correttezza delle procedure, ma non entrano nel merito. Non è possibile sindacare sul vissuto dei singoli insegnanti, e nemmeno utilizzare come indicatore delle loro capacità professionali il rendimento degli studenti, e del resto il concetto stesso di indicatore è estraneo a questo tipo di approccio. Una analoga riflessione si può fare per il docente che considera fondamentale la responsabilità intellettuale, in cui la professionalità docente è governata da una disciplina che ha anch'essa una fondazione etica. A titolo personale, mi sentirei di aggiungere che oggi la percezione del proprio ruolo docente come ruolo professionale è debole e poco diffusa, e i docenti oscillano fra le aspirazioni ad una riqualificazione e la tutela garantita dall'appartenenza ad un'organizzazione di tipo burocratico.

L'incrocio più interessante è quello con la responsabilità verso i

colleghi: se l'affermazione più condivisa è che solo il giudizio dei pari può cogliere gli aspetti positivi e negativi dell'opera di un docente, è però altrettanto vero che la valutazione di tipo reputazionale (che sarebbe l'indicatore più significativo del giudizio dei pari) viene accusata di un eccesso di soggettività, oltre che di rischi di clientelismo e simili. Il problema è a mio avviso la mancanza di un organismo di regolazione di tipo professionale che indichi le caratteristiche del ruolo docente e ne constati il livello di presenza denunciando le distorsioni, come avviene in Inghilterra, organismo che non può certo essere sostituito dall'associazionismo sindacale, che ha, o dovrebbe avere, funzioni del tutto diverse, e può al massimo intervenire sulla responsabilità contrattuale.

Le conclusioni che si possono trarre da questa sintetica carrellata, che si incentra sul rapporto fra responsabilità e valutazione, è che non solo non esiste nessun possibile automatismo, ma non c'è nemmeno chiarezza sui criteri da adottare, anche se si accetta l'idea che la sola valutazione possibile è quella interna. Un approccio costruttivo potrebbe essere quello di partire dal coinvolgimento del maggior numero possibile di docenti nella redazione del rapporto di autovalutazione, in base a criteri chiari e condivisi, ma che poi si confronti necessariamente con i valutatori esterni. Questi, per parte loro, devono disporre della necessaria qualificazione (e qui le carenze del nostro sistema sono gravi) e operare in base alla convinzione che sia la scuola che gli insegnanti non possono essere valutati senza tenere conto del sistema di relazioni interne e con l'ambiente.

Anche il coinvolgimento degli utenti è fondamentale, in quanto l'istruzione è un bene di esperienza prodotto dagli individui per e con altri individui, e "l'identità di individui specifici che sono coinvolti nel rapporto di servizio ha importanza, mentre la relazione tra produttore e utente nel caso di beni materiali è essenzialmente anonima" (Walsh, 1993): l'effetto di questi beni è direttamente osservabile e può essere definito indipendentemente dall'interazione, in quanto potrebbero esistere anche se nessuno li acquistasse. La natura dello scambio educativo è personale, dipende dal rapporto di fiducia che si instaura fra "produttore" e "consumatore", e lo studente è un *prosumer* (Toeffler, 1980), essenziale alla produzione del servizio che consuma. Le variabili legate alle caratteristiche degli studenti e all'ambiente sono molto più influenti di quelle controllate dagli insegnanti, e conta molto la motivazione, per cui è un errore ridurre i livelli di prestazioni richieste per ridurre l'insuccesso¹.

¹ Nella sua riforma bipartisan della scuola all'inizio degli anni Novanta, Clinton ha parlato esplicitamente della "tirannia delle basse aspettative" che certe scuole creano in una parte dei loro alunni, che perderanno così ogni desiderio di imparare.

Se passiamo dal profilo individuale a quello delle scuole come istituzioni pubbliche, la responsabilità di fronte alla società è un elemento sempre più importante del governo, ed è entrato nell'uso comune il termine *accountability*, che indica la capacità di rendicontare le proprie azioni, "un rendere conto che va oltre gli aspetti finanziari, per toccare in modo molto più sostanziale l'efficienza e l'efficacia dell'azione educativa, che può essere giudicata da diversi punti di vista" (Barzanò, 2008). All'inizio degli anni Ottanta, tutti i Paesi con un sistema pubblico di istruzione di massa iniziano ad utilizzare qualche meccanismo di controllo per assicurarsi che scuola e università, a fronte di costi crescenti, rispondano agli obiettivi del servizio pubblico². La valutazione istituzionale si propone dunque di fornire ai decisori un *feedback* che orienti le loro scelte politiche in base al principio dell'efficacia, o almeno – in un contesto di risorse limitate – al principio del rapporto ottimale fra costi e benefici. Le politiche educative non possono prescindere da un approccio economico alla redditività della scuola, che correttamente inteso è utile a dare indicazioni per individuare la combinazione di fattori che può produrre con il minimo costo il risultato migliore, ma il valutatore deve rifiutare gli automatismi, ed essere in grado di cogliere anche esiti secondari o non previsti.

Il rapporto della valutazione con il miglioramento è complesso (Castoldi, 2008, pp. 55-56) e si articola in almeno tre aspetti: la valutazione del miglioramento, la valutazione per il miglioramento e infine la valutazione come miglioramento, che è una modalità di promozione della qualità basata sulla capacità degli operatori di identificare e risolvere i problemi, agendo sulle cause rimovibili, attribuibili per esempio all'errore di un singolo o alle caratteristiche di un elemento dell'input, o al cattivo funzionamento del sistema. Il passaggio alle azioni di miglioramento non è automatico: secondo Hanushek (1986) "benché i processi educativi siano stati largamente studiati, è difficile far derivare da queste ricerche precise indicazioni operative...".

Un elemento fondamentale è l'analisi del modello organizzativo e del suo rapporto con il miglioramento, definito cercando di ridurre il peso dei fattori esterni. Ad esempio: Woessmann (2007) ha confrontato l'efficacia e l'equità della scuola nei diversi Stati della Germania, quindi con condizioni di base molto simili, isolando il valore aggiunto del modello organizzativo in base a elementi come il la presenza o meno di gruppi o classi di livello (*tracking*). Sotto questo

² L'Italia parte con molto ritardo: il Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico" (di cui faceva parte Ennio Draghicchio) è stato istituito a Trento con la legge provinciale n.29 del 1990 allo scopo di fornire elementi informativi utili all'assunzione di politiche scolastiche efficaci, ed è stato il primo in Italia.

aspetto, ha rilevato che le classi omogenee (tra l'altro meno gradite alle famiglie) hanno esiti negativi per i gruppi meno performanti, che ricevono un insegnamento "impoverito", in quanto non fruiscono del *peer effect* e hanno meno stimoli rispetto agli altri allievi, con conseguenze di stigmatizzazione, minore rendimento e caduta dell'auto-stima, tanto maggiori quanto più precoce è il *tracking*. Questo esito non è compensato adeguatamente dal migliore rendimento degli alunni già forti.

Un altro elemento interessante del modello organizzativo è la gestione, pubblica o privata. Al di là dell'effetto positivo che la possibilità di scelta esercita sulla motivazione e sulla partecipazione, conta la misura in cui le scuole private adottano o meno il modello prevalente della scuola pubblica.

Il rischio delle scuole private è proprio il cosiddetto isomorfismo organizzativo (Meyer, Rowan, 1977), il fenomeno per cui organizzazioni dello stesso tipo tendono ad assomigliarsi sempre più tra di loro. Le organizzazioni "deboli", come le scuole, che dipendono dalle risorse esterne, cercano di "accattivarsi" l'ambiente adeguandosi a modelli affermati, perché ritengono che questo consenta sia di acquistare posizioni migliori sul mercato, sia di ottenere una legittimazione tanto più probabile, quanto più l'organizzazione si adatta alle aspettative degli attori sociali. Più raramente, le organizzazioni cercano in modo autonomo soluzioni efficaci, per restare/diventare competitive.

2. I modelli di valutazione tra quantità e qualità

Nelle scienze dell'educazione, la ricerca valutativa tradizionale, in cui il ricercatore è interessato quasi solo alla validità generale dell'ipotesi, assume spesso una impostazione rigida, trascura gli aspetti processuali e relazionali e tende a operare una sovra semplificazione, perché esclude le variabili non misurabili in termini quantitativi: per cogliere i motivi degli insuccessi, oggi viene perciò integrata con un'analisi di tipo "interpretativo", che comporta l'osservazione diretta, le interviste, gli studi di caso, e tiene conto del contesto, unendo valutazione di processo e di prodotto: le categorie interpretative emergono nel corso dell'azione e le teorie su ciò che avviene sono fondate sull'esperienza. Il valutatore formula un'ipotesi iniziale sul rapporto ottimale fra costi e benefici, ed esamina i risultati raggiunti: ad esempio, nella scuola, i risultati migliori sono stati ottenuti investendo risorse di qualità per riqualificare le scuole deboli. Parliamo in questo caso di una valutazione qualitativa, in cui la finalità di "comprendere" prevale su quella di "valutare", e si cerca di adattare con la massima flessibilità il modello alle situazioni, ammettendo la soggettività dei

punti di vista³. Quale che sia il metodo adottato, è necessario definire che cosa si intende osservare, e le aree della rendicontazione sono state variamente fissate in base alle situazioni e al quadro di riferimento di chi utilizza e di chi effettua la valutazione, così come gli indicatori che misurano quindi la capacità di miglioramento delle scuole attraverso l'accrescimento delle prestazioni. Per individuare il valore aggiunto di ogni istituzione, nel modello vengono inseriti dati individuali e dati relativi al sistema (risorse delle singole scuole, insegnanti), con particolare attenzione a identificare i fattori che contribuiscono al successo scolastico, che secondo le principali teorie pedagogiche e sociologiche è funzione cumulativa degli input familiari, dell'influsso dei pari, dell'azione della scuola e degli insegnanti, che interagiscono tra di loro e con il potenziale di apprendimento personale. Per ciascuno di questi elementi si deve costruire ad hoc un sistema di indicatori affidabili⁴.

La valutazione della qualità è uno dei punti nevralgici del rapporto tra scuola e società, arena di posizioni ideologiche diverse, anche perché la costruzione di un sistema di indicatori sul rendimento degli alunni è stata considerata un mezzo di giudizio indiretto dell'operato dei docenti, con conseguenti fenomeni di cheating, e attacchi alla credibilità sia delle indagini europee su larga scala sia dell'INVALSI (derubricato a "fabbrica di test", con l'implicito giudizio negativo su qualcosa di analogo al *toxic testing* di Gunzelmann, 2005). I tentativi di valutare le scuole o gli insegnanti sono stati respinti in base all'idea che la sola valutazione possibile è quella compiuta dall'interno, coerentemente con i presupposti dell'autonomia: anzi "l'autovalutazione o autoanalisi di istituto si presenta come una delle risposte più suggestive e ambiziose alle istanze di cambiamento avanzate dai processi di riforma degli ultimi quindici anni nel settore della pubblica amministrazione, fortemente alimentati da un'esigenza di riqualificazione delle istituzioni, all'insegna della qualità e della trasparenza" (Moro, Pastore, Scardigno, 2015, pag. 76). Servono dunque cautela

³ Tra le metodologie qualitative più specifiche, ricordiamo la *valutazione goal free*), in cui gli effetti di un progetto vengono valutati in base ai bisogni effettivi dei destinatari; la *valutazione del processo* (Rossi, Freeman, Wright, 1985), che punta sulla comprensione di come si arriva ad un certo risultato, e la *responsive evaluation* (Guba, Lincoln 1985), che richiede al valutatore di immedesimarsi con i soggetti indagati, assumendo il loro punto di vista

⁴ Che si tratti di un concetto difficile da definire lo dimostra ad esempio la ricerca di Hanushek (1986) che analizza 147 ricerche sull'efficacia delle scuole, identificando cinque fattori che incidono sul rendimento (rapporto insegnanti/alunni, spesa pro capite, retribuzione degli insegnanti, qualificazione degli insegnanti, esperienza degli insegnanti). Le relazioni fra queste variabili e il rendimento sono deboli, a parte l'abilità degli insegnanti, che però è quasi impossibile da definire.

e gradualità⁵. Un aspetto particolare della valutazione è la stima degli effetti degli incentivi, formali (retribuzione, carriera) o informali, esterni o interni: nella scuola, diversamente da altre organizzazioni, l'uso delle sanzioni è invece irrilevante. La valorizzazione dell'apporto dei singoli è più facile in una situazione di concorrenza, ma i meccanismi di mercato in senso stretto, come il sistema americano dei *Merit Pay* (Springer, 2006) che prevede una retribuzione basata sul raggiungimento di certi livelli di prestazione, o il progetto inglese PRP, *Performance Related Pay*, hanno avuto esiti controversi. In Australia (Cole 2010), infine, si sono fatti tentativi di mediazione premiando non i singoli docenti, ma gruppi di docenti o intere scuole. Per premiare i docenti in base ai risultati degli alunni incentiva l'impegno e la motivazione (Rivkin, Hanushek, Kain, 2005), ma altri affermano che non è possibile misurare le capacità professionali dei docenti dai risultati ottenuti dai loro alunni, perché la scuola è una situazione complessa in cui il rapporto fra azione del docente ed esiti ottenuti è mediato da una grande numero di fattori di cui non si può isolare l'influenza. Gli insegnanti "hanno a che fare con ambienti complessi, e agiscono in base alla conoscenza teorica e all'esperienza" (Luntley, 2000, pag. 7): purtroppo in Italia il processo di formazione degli insegnanti tende a limitarsi alle pratiche di gestione del quotidiano e non cura il collegamento fra teoria e pratica proprio del professionista riflessivo descritto da Schön. E non assicura neppure una migliore qualità dei docenti a monte, con le procedure di selezione e formazione, come avviene nella tanto lodata Finlandia.

Conclusioni

In questo testo, ho sostenuto l'idea, portata avanti per anni dal Comitato provinciale di Valutazione della scuola trentina, che per ottenere risultati effettivi di miglioramento nella scuola bisogna costruire un sistema di valutazione, identificando gli attori, i metodi e gli oggetti, e non semplicemente mettere in atto forme episodiche di valutazione. In questo processo, gli aspetti tecnici sono collegati al coinvolgimento dei diversi attori, poiché non esiste nessuna possibilità di una "valutazione contro", che non tenga conto dell'apporto

⁵ L'esperienza di Trento ha puntato su di una "autovalutazione guidata" che consentiva alle scuole di riflettere su se stesse, solo dopo alcuni anni si è introdotta una valutazione esterna. Il progetto VALES parte dagli stessi presupposti, ma a mio avviso per il momento la struttura di audit dell'autovalutazione è inadeguata (si pensi alle carenze del corpo ispettivo).

della scuola stessa. Anzi, da questo punto di vista si deve cercare un difficile equilibrio tra valutazione esterna ed interna, che non sono opposte o peggio conflittuali, ma sono due aspetti di un unico processo. La valutazione del sistema è un compito dell'amministrazione centrale, ma permane la tendenza delle scuole a delegare anche le soluzioni dei problemi di tipo locale, perché la dinamica "individuazione del problema in periferia – trasmissione al centro – soluzione del problema – attuazione da parte delle scuole" ha conservato una forte vischiosità, benché sia evidente che è più costosa, meno efficace e richiede tempi più lunghi: efficacia e efficienza sono direttamente proporzionali alla contiguità fra luogo in cui il problema viene identificato, luogo in cui si prende una decisione e luogo in cui la decisione viene messa in atto. La valutazione dovrebbe consentire non solo di identificare i problemi, ma di distinguere quelli che possono essere risolti senza passare dal centro da quelli che richiedono invece soluzioni più complesse o di sistema.

Il raccordo con il miglioramento comporta responsabilità per tutti gli attori, e richiede un coordinamento dei ruoli, e un'adeguata formazione dei valutatori. Le scuole devono individuare attraverso la valutazione sia interna che esterna i propri punti forti e le proprie criticità, e realizzare in autonomia tutti i miglioramenti possibili, prima di ricorrere al centro. Il centro, per parte sua, è tenuto a controllare la valutazione interna, a fissare parametri e metodi di quella esterna, e infine a provvedere un adeguato sostegno alle scuole "deboli", che non debbono esistere, dal momento che il diritto all'istruzione è diritto non ad un'istruzione qualunque, ma ad una istruzione di qualità. La soluzione semplicistica "chiudiamo le cattive scuole" è priva di ogni logica, in quanto lascia aperto il problema di come sostituire le scuole chiuse.

Anche i sistemi più orientati al mercato, prima di chiudere una scuola, tentano in ogni modo di risanarla. L'OFSTED inglese, quando nel corso dell'ispezione riscontra la presenza di troppe criticità (basso rendimento degli studenti, qualità scadente dei docenti, governance inefficiente...) le definisce "scuole sotto misure speciali", cerca di chiarire i motivi⁶, e mette in atto politiche di sostegno al miglioramento. Il primo passo è di concentrare gli sforzi nel migliorare la qualità dei docenti, perché "nulla può sostituire la buona qualità dei docenti e dei dirigenti" (OFSTED, 2000), o di sostituire il dirigente, ri-

⁶ OFSTED nel 2013/14 ha effettuato 6469 visite (le scuole sono in totale 21.975), individuando circa un 2% di scuole sottoposte a misure speciali, che vengono visitate periodicamente per accertarne lo stato.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/384707/Ofsted_Annual_Report_201314_Schools.pdf

chiedendo poi di formulare un progetto di miglioramento, supportato da risorse umane e finanziarie: ultimamente, le scuole migliori hanno il compito specifico di farsi carico di una scuola debole. Gli obiettivi di miglioramento sono chiaramente indicati, e se ne controlla il progressivo raggiungimento: quest'anno, ai presidi delle scuole in difficoltà è stato dato un periodo di due anni e mezzo per raggiungere gli standard nazionali minimi. Solo le scuole sotto controllo che sono incapaci di migliorare vengono progressivamente disattivate, se non decidono autonomamente di chiudere. OFSTED ha il duplice compito di produrre stimoli all'azione e fornire informazioni per il miglioramento sia delle politiche sia degli interventi educativi⁷.

Stiamo parlando di situazioni estranee all'Italia, ma anche qui sia la letteratura che l'esperienza mostrano che è cruciale la professionalità dei valutatori, singole persone (il corpo ispettivo, ma anche i nuclei delle scuole) o istituzioni (l'INVALSI sopra tutte), e per questo è grave che da noi i criteri per determinarne la professionalità siano vaghi o inesistenti, come è emerso chiaramente dai bandi per il reclutamento degli ispettori: nel 2007 nel bando di concorso per la selezione degli ispettori la parola "valutazione" non figurava nemmeno una volta! Né era migliore la situazione per il reclutamento dei "dirigenti tecnici" bandito nel 2015. Questo è al momento il punto debole nel disegno complessivo che vede alla base del sistema la valutazione compiuta dalle scuole seguendo una traccia disegnata del centro, valutazione che viene completata dal corpo ispettivo e dalle rilevazioni di INVALSI, che in caso di giudizio negativo affidano a INDIRE il compito di supportare i progetti di miglioramento. Sulla carta, uno schema completo e soddisfacente, che però finora è stato attuato in modo frammentario e ha incontrato non poche resistenze.

⁷ Ad esempio, nel febbraio 2016 gli ispettori dell'OFSTED hanno formulato un giudizio negativo su Academies Enterprise, un network di 67 Academies: secondo i valutatori, queste scuole perdono troppi studenti, le scuole secondarie sono mediocri e troppo poco frequentate, e il rendimento dei ragazzi più poveri è particolarmente scadente. Questo giudizio ha messo in discussione gli automatismi nella concessione dello status di Academy, che stanno per diventare la norma, ma devono dimostrare non solo il desiderio di uscire dal sistema centralizzato, ma la capacità di governare l'autonomia.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1978), *Organizational learning: a theory for action perspective*, Addison - Wesley, Reading (Ma).
- Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando Editore, Roma.
- Castoldi M. (2008), *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, SEI, Torino.
- Cole P. (2010), *Rewarding Teaching Excellence: every child, every opportunity*, Victoria, Department of education and Early childhood Development, 2010.
- Eraut, M. (1992), *Indicators and accountability at the school and classroom level*, in "Scuola democratica", n. 3-4, pp.125-44.
- Guba E.G., Lincoln Y.S (1985)., *Effective evaluation*, Jossey Bass, New York.
- Gunzelmann B. (2005), *Toxic Testing: It's Time to Reflect upon Our Current Testing Practices*, in "Educational Horizons" vol. 83, n. 3, pp.212-220.
- Hanushek E.A. (1986), *The economics of schooling: production and efficiency in public schools*, in "Journal of Economic Literature", vol.24, pp. 1141-1177
- Luntley M. (2000), *Performance, pay and professionals*, Philosophy of Education Society of Great Britain, Impact n. 2.
- Meyer J., Rowan B. (1977), *Institutional organizations: formal structures as myth and ceremony*, in "American Journal of Sociology", vol. 83, pp.340-363
- Moro G., Pastore S., Scardigno F. (2015), *La valutazione del sistema scuola*, Mondadori Università, Milano.
- Ofsted (2000), *From failure to success*, HMI Papers, London.
- Podgursky M.J., Springer M.G. (2006), *Teacher performance pay: a review*. National Centre on Performance Incentives working paper 2006-01 Nashville, Tennessee.
- Ribolzi L., Maraschiello A., Vanetti R., *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2001.
- Rivkin S.G., E.A. Hanusheck, J.F.Kain (2005), *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica* 73(2), 417-58.
- Scriven M. (1973), *Goal free evaluation*, in House H.R. (ed.), *School Evaluation: the politics and process*, Mc Cutchan, Berkeley.
- Toffler A (1980)., *The third wave*, Bantam Books, New York.
- Walsh K. (1993), *Qualità e servizi pubblici*, in "Problemi di amministrazione pubblica", n. 1, pp. 103-123.
- Woessmann L. (2007), *Fundamental determinants of school efficiency and equity: German States as a microcosm for OECD countries*, IFO institute, PEPG 07/02.

Valutazione a scuola Cambiamenti di scala e punti di vista

di Raimondo Bolletta

Dedicare questo contributo alla figura di Ennio Draghicchio costituisce un privilegio emozionante. Il mio stile espositivo è in genere poco accademico e in questo caso sarà una narrazione in prima persona in cui alcune riflessioni metodologiche e scientifiche si legano ad un vissuto personale che si è intrecciato per molti anni a quello del provveditore Draghicchio. La scelta del tema è legata proprio a questo incontro prima in un Proweditorato agli studi, quello di Bergamo e successivamente all'IPRASE di Trento. La scuola vista da vicino come insegnante, vista da lontano dal CEDE su scala nazionale, vista da lontanissimo su scala internazionale dall'OCSE presenta caratteristiche varie e, a volte, contrastanti, vista da un Proweditorato, da una rete di scuole o da una regione autonoma, essa si connota con colori e particolari inattesi. Obiettivo di questo contributo è riflettere su alcune questioni di metodo legate al cambiamento di scala nelle valutazioni che si possono condurre nella e sulla scuola. Come ho detto, sarà un racconto e quindi seguirò un approccio diacronico.

1. Visalberghi e Draghicchio

Esattamente trenta anni fa, nell'ambito del Centro Europeo dell'Educazione e di un dottorato di ricerca pedagogica diretto dal prof. Aldo Visalberghi, lavoravo in un'indagine campionaria sui livelli di apprendimento della matematica alla fine della Scuola Media (Bolletta, 1988). Per incoraggiare la partecipazione delle scuole campionate ed anche per riguardo istituzionale, scrivemmo a tutti i provveditori segnalando l'iniziativa e comunicammo le scuole estratte con preghiera di intervento sulle scuole medesime per facilitarne la partecipazione.

Tra le lettere di adesione delle scuole che arrivavano lentamente e con una certa fatica – ricordo che all'epoca tutte le comunicazioni avvenivano per posta e su carta – arrivò una lettera intestata del prov-

veditore di Bergamo che aderiva entusiasticamente all'indagine e prometteva di intervenire 'vigorosamente' sulle scuole. Aggiungeva apprezzamenti non rituali in un linguaggio poco burocratico. Mi precipitai a leggere la lettera al prof. Visalberghi il quale, sentito il nome, disse che lo conosceva benissimo, era stato un ispettore di scuola elementare, molto esperto e che per questo aveva apprezzato la cosa senza dover usare formalismi burocratici.

Tre anni più tardi, dopo che il test usato nell'indagine era stato tarato a livello nazionale e sperimentato anche come test di ingresso nelle scuole superiori, fui invitato da Draghicchio a presentare l'indagine in un corso di formazione per presidi allo scopo di organizzare una somministrazione del test nella provincia di Bergamo. Il Provveditorato aveva da alcuni anni lavorato sulla valutazione degli apprendimenti coinvolgendo esperti e consolidando un gruppo di presidi e docenti. Già alcuni risultati erano stati pubblicati e diffusi tra le scuole (AA.VV., 1989) e il mio nuovo test di matematica, denominato VAMIO, si inseriva in uno strumentario piuttosto ricco e in un modello di autovalutazione collaborativa degli istituti scolastici abbastanza sofisticato. Ad esempio veniva già usata sistematicamente una variabile relativa al livello socioculturale degli alunni che consentiva di analizzare le varianze dei punteggi ottenuti nei test.

Visalberghi e Draghicchio avevano molti tratti personali in comune, entrambi di formazione austroungarica avevano insegnato rispettivamente nel liceo e nella scuola elementare. Entrambi citavano spesso le loro prime esperienze di insegnamento nell'Italia dell'immediato dopoguerra, il loro focus, la scala delle loro considerazioni era quella della singola classe e del rapporto docente-alunno. Se il lavoro al CEDE era necessariamente proiettato su scala nazionale con campioni ridotti al minimo, tenendo conto delle esigue risorse economiche disponibili, la scala del Provveditorato consentiva una diffusione delle rilevazioni più limitata territorialmente ma più capillare per cui la valutazione del profitto, la rilevazione di variabili di sfondo e delle caratteristiche strutturali delle scuole producevano non solo dati conoscitivi ma attivavano una azione, un intervento che operava e modificava intenzionalmente la realtà studiata.

La fase dell'interpretazione dei risultati coinvolgeva gli attori principali, i presidi con gruppi di docenti più rappresentativi ed impegnati. Ad esempio nei questionari di percezione di alunni e genitori sulle caratteristiche della loro scuola o del loro rapporto con docenti e presidi, singoli valori inattesi o discordanti erano interpretati attraverso l'integrazione di altre informazioni direttamente disponibili da parte dei membri della singola scuola. Anche se le comparazioni inevitabilmente erano viste da alcuni come graduatorie di merito, l'interesse condiviso da tutti era quello della comprensione dei fatti; interessava conoscere per poter intervenire, per decidere e per in-

durre miglioramenti della realtà osservata. I più comuni interventi per il miglioramento attivati dopo la somministrazione di un test di profitto erano proprio moduli formativi che si basavano sui risultati individuali. La scala di un Provveditorato di media grandezza si prestava a queste interazioni dirette, la condivisione di una stessa sensibilità cresceva per effetto delle ricerche realizzate insieme.

Il contesto di un Provveditorato consentiva anche di attivare gruppi di docenti e reti di scuole che nell'ambito di attività di formazione si impegnava a produrre materiali didattici per il recupero delle carenze fatte emergere dai test somministrati. In particolare il test VAMIO, avendo una struttura fattoriale, produceva profili individuali molto utili nel *testing* di ingresso al primo anno del superiore. Esso era corredato da un software ad hoc per l'elaborazione locale che individuava rapidamente i gruppi di recupero per le varie competenze rilevate dal test.

Il provveditore Draghicchio aveva garantito la copertura istituzionale e l'animazione culturale della rete di scuole coinvolte nel progetto e lasciava un segno forte anche dopo il suo trasferimento all'IPRASE Trentino. Per tutto quel decennio la rete di scuole della provincia di Bergamo operò e si sviluppò allargando la scala da provinciale a regionale poi interregionale. Il consolidamento e il progressivo arricchimento degli strumenti di indagine fu merito di alcuni dirigenti particolarmente motivati e colti e di una giovane ispettrice, Giovanna Barzanò, la cui sensibilità fortemente orientata alla ricerca consentì di costruire un modello di autovalutazione delle scuole all'avanguardia rispetto al dibattito dell'epoca.

Parte di quel lavoro confluì in un volume collettaneo (Barzanò ed altri, 2000) in cui venivano raccolti contributi teorici sull'efficacia della scuola, strumenti di rilevazione e accertamento del profitto e modelli di ricaduta didattica nelle singole scuole. L'intento dichiarato era quello di diffondere la strumentazione che varie reti di scuole di Bergamo e Torino (ELANS, AVIMES, STRESA) avevano messo a punto, strumentazione che appariva necessaria nel momento in cui l'autonomia degli istituti scolastici era diventata legge. Una decina di anni più tardi un analogo volume nell'ambito della rete AVIMES di Torino veniva pubblicato (Scheerens ed altri, 2011). Anch'esso era strutturato in tre parti, modelli teorici, strumenti ed esperienze ma era maggiormente centrato sulla governance di istituto, sulla *leadership* e sulla qualità.

Dal 1990 al 2002 Draghicchio ricoprì il ruolo di direttore dell'IPRASE Trentino continuando però a mantenere rapporti stretti sia con gli esperti che aveva coinvolto a Bergamo sia con la rete scolastica che aveva contribuito ad attivare.

Così descrive quell'esperienza trentina in una intervista del 2002 nel lasciare l'incarico:

“(Ho trovato) [...] una scuola che pensavo un po' diversa dalle altre e che invece ho trovato uguale alle altre, come profitto degli alunni, come impegno degli insegnanti e dirigenti; [...] La dimensione piccola certo ha favorito la conoscenza dei luoghi, della cultura dei luoghi, delle persone, evidenziando subito il pericolo quasi naturale di una chiusura nell'ambito ristretto provinciale [...] a livello regionale ho trovato collaborazione con Bolzano, [...] l'Iprase ha impostato una strategia di ricerca, di collaborazione nazionale e internazionale non solo in campo europeo. [...] In campo nazionale, l'Iprase ha partecipato a tutte le ricerche promosse dai vari Irsae, e quindi ha seguito tutte le dinamiche che provenivano dal Ministero della pubblica istruzione nella sperimentazione didattica e nella formazione del personale”.

Il cambiamento di scala è chiaramente indicato e la consapevolezza che i problemi della ricerca pedagogica e della valutazione non potevano essere efficacemente affrontati senza uno sguardo oltre confine secondo una prospettiva europea. Anche all'IPRASE fui chiamato e, pur in presenza di altri progetti di respiro europeo, Draghicchio insistette nella cura della scala più ridotta, quella della valutazione degli apprendimenti nelle principali materie dei singoli studenti: la sua cultura e la sua esperienza continuavano ad anteporre a tutto la relazione didattica in classe e la necessità che la valutazione scolastica fosse utile al miglioramento della didattica e dei risultati nell'apprendimento degli studenti.

In una regione autonoma con una chiara rivendicazione delle specificità culturali anche di singole valli potevano esserci resistenze all'appiattimento e all'uniformità di *testing* importati o imposti. Per questo motivo attivò gruppi di docenti esperti per la produzione di strumenti di valutazione specifici sfidandoli a realizzare progetti ambiziosi che erano paragonabili alle metodologie più raffinate di istituti di valutazione nazionale. Effettivamente, nel ripensare a quelle esperienze, la dimensione della sfida e della rassicurazione da parte della sua competenza era probabilmente il fattore decisivo per il successo dei numerosi progetti che venivano avviati.

2. La scala internazionale

Draghicchio aveva da tempo pubblicato una comparazione sinottica dei sistemi educativi europei (Draghicchio, 1980) e durante la direzione dell'IPRASE aveva promosso numerosi incontri con esperti internazionali secondo una linea allora molto diffusa di apertura dei sistemi scolastici a realtà simili o vicine. L'imminente globalizzazione avrebbe attivato rapporti più diretti e stretti con quelle realtà.

Già dagli anni Settanta le indagini comparative promosse dallo IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achie-*

vement) avevano allargato la scala degli studi sulla scuola basati sul *testing* della preparazione degli studenti in molti Paesi del mondo. Il punto di vista era quello della pedagogia comparata che utilizzava la valutazione degli apprendimenti per capire meglio i profili culturali dei vari sistemi educativi: il riferimento di base erano i programmi vigenti e le discipline insegnate.

Negli anni Novanta l'OCSE, dopo la caduta del muro di Berlino e la fine della guerra fredda, ha rafforzato la sua funzione scientifica e statistica, diventando progressivamente un centro studi di modelli econometrici per il mondo sviluppato. In tale quadro assume sempre maggiore importanza l'economia della conoscenza, il valore del capitale umano e i relativi indicatori sui sistemi nazionali di istruzione (programma INES). Tale lavoro produsse un repertorio annuale dal titolo *Education at a Glance* e portò all'avvio del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, che per la prima volta fu realizzato nel 2000 e successivamente ripetuto con cadenza triennale.

Tale studio comparativo dell'OCSE introduceva una sostanziale novità nel metodo in quanto la validità dei test non si basava sulla relazione con i programmi scolastici vigenti nei vari Paesi (nelle indagini IEA l'analisi dei curricula individuava un *core curriculum* condiviso sostanzialmente da tutti i Paesi partecipanti e su questo si costruivano i test) ma su un *framework* teorico elaborato dall'OCSE stesso, che l'OCSE riteneva adeguato a rappresentare la preparazione degli studenti più utile al progresso economico dei paesi partecipanti. Quindi il *background* di riferimento è sostanzialmente economico finalizzato alla costruzione di modelli econometrici in cui anche il sistema scolastico, rappresentando un costo doveva esser in grado di produrre benefici misurabili in termini di competenze distribuite nella popolazione attiva.

La pubblicazione dei risultati del primo studio di PISA nel 2000 ha determinato uno *shock* in Germania e in molti altri Paesi sviluppati poiché i risultati erano stati molto inferiori alle attese. PISA ha gradualmente intensificato l'impatto della valutazione sulla politica e sulle riforme scolastiche sino a diventare il più noto ed il più influente studio su larga scala in materia di istruzione. PISA è stato un catalizzatore che ha accresciuto l'importanza dell'educazione in seno ai modelli econometrici dell'OCSE. Il punto di vista OCSE e cioè l'istruzione analizzata rispetto all'efficienza ed all'efficacia nel sistema dei paesi sviluppati e come fattore di sviluppo veicola anche un modello per gli stessi strumenti di indagine. Il successo a livello planetario ha giustificato l'avvio di una serie di nuovi programmi, tra cui *PISA for Development*, *PISA-based Tests for Schools*, *the Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* and *the Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*.

Il complesso di questi programmi di ricerca nel tempo ha allar-

gato l'influenza dell'approccio PISA per almeno tre aspetti: le finalità dell'educazione (ciò che viene misurato), la scala (dove e quando si fanno le rilevazioni) e i modelli interpretativi. In particolare si estende l'insieme delle *skills*, includendovi quelle non cognitive come descrittori del capitale umano.

La scala PISA è cresciuta tanto da coprire 65 sistemi scolastici nel 2012, rispetto ai 32 sistemi della prima indagine del 2000. Anche il punto di vista è gradualmente cambiato attraverso l'integrazione dei database raccolti in indagini diverse con formati accessibili e utili ai policymaker.

Ad esempio l'indagine *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) realizzata in 34 paesi nel 2013, dopo un primo avvio nel 2008, consentirà di indagare sulle relazioni tra le condizioni degli insegnanti, le loro pratiche didattiche e i risultati degli studenti.

In poco più di un ventennio una valutazione realizzata sistematicamente quasi a livello planetario ha consentito all'OCSE di diventare forse la più influente agenzia internazionale in grado di orientare le scelte dei singoli governi nel campo dell'istruzione attraverso la diffusione di informazioni e risultati interrelati con quelli economici.

Anche l'Unione Europea ha contribuito al successo del modello PISA adottando spesso i suoi risultati come indicatori o benchmark per i propri progetti di intervento.

In buona sostanza nel tempo si è realizzata una forma di governance basata sulla disponibilità di informazioni strutturate e pertinenti e sullo sviluppo di strumenti di indagine che veicolano ipotesi didattiche e nuovi modelli strutturali dei sistemi educativi.

3. La scala italiana

Tornando alla scala italiana proprio i risultati dell'indagine PISA 2000 avevano smentito l'affermazione di Draghicchio secondo cui la scuola trentina era come le altre. All'interno del territorio nazionale le differenze tra regioni e macroregioni riproduceva quelle esistenti tra i paesi migliori e i più arretrati. Draghicchio, nonostante il Trentino avesse risultati significativamente più brillanti di tutte le altre regioni, continuava ad affermare che la scuola trentina era come le altre rispetto alle sue caratteristiche di fondo, rispetto alla cultura pedagogica prevalente, rispetto alle dinamiche tra docenti, studenti, famiglie e territorio. La valutazione delle indagini PISA offriva un punto di vista certamente importante ma la complessità di un sistema formativo non poteva essere ridotta a poche dimensioni lineari.

Su scala nazionale, seguendo un lungo e faticoso processo veniva consolidandosi il nuovo istituto nazionale di valutazione INVALSI (Bolletta, 2013) che cercava di contemperare i due punti di vista, quello

fine della valutazione didattica di tutti gli studenti e quello di sistema che controlla gli andamenti complessivi e le strutture di cui è composto il sistema di formazione e istruzione. I metodi e gli strumenti utilizzati risentono largamente dell'influsso delle indagini comparative internazionali e gradualmente dei benchmark proposti dall'Unione Europea. I risultati INVALSI, per la loro complessità si prestano a una lettura secondo punti di vista molto diversi, però non sempre è chiaro a quale stakeholder sono destinati e quali debbano o possano essere gli effetti di tali conoscenze una volta che sono state diffuse.

3.1 Il punto di vista degli attori e la complessità

Dopo le torri gemelle, dopo la crisi economica del 2008 la visione planetaria e progressista dell'OCSE è offuscata da un nuovo clima di scontro di civiltà, da una nuova e più spietata competizione economica legata alla finanza. In questo quadro la scuola, tutte le scuole in giro per il mondo, hanno in parte perso la loro funzione di inclusione e promozione sociale per assumere un ruolo più attento ai risultati, alla selezione di nuove élite, alle competenze spendibili nel mercato del lavoro che diventa però evanescente. La valutazione appare sempre meno come uno strumento di conoscenza per il miglioramento e l'inclusione e assai di più come un momento per selezionare, per certificare, per discriminare. Gli oggetti della valutazione non sono più solo gli studenti, presi singolarmente o a gruppi, ma sono anche gli stessi docenti, le scuole, i dirigenti e su scala più vasta gli stessi paesi e i loro sistemi educativi.

La valutazione in senso lato si è trasformata da *low stakes* in *high stakes*, da approcci morbidi, senza conseguenze sanzionatorie, ad approcci più duri in cui la posta in gioco è più stringente e a volte penalizzante. In questo quadro sono proprio i docenti i più confusi in quanto molte procedure di verifica 'oggettiva' sono introdotte per controllare la qualità della loro valutazione (test oggettivi INVALSI negli esami di Stato) o anche per valutare indirettamente la loro professionalità. La diffusione capillare di test oggettivi a tutti i livelli ne ha consacrato l'uso nelle selezioni del personale docente e direttivo, negli accessi alle università, nell'accesso alle professioni.

La difficoltà che ora si sta vivendo rispetto all'uso di prove fortemente strutturate consiste proprio nella confusione spesso presente tra i vari livelli di analisi, cioè dalla scala usata e del punto di vista di chi legge i risultati. La sensazione è che questa difficoltà sia alla base un riflusso dei singoli docenti a livello di pratica didattica in classe verso forme di accertamento molto tradizionali e verso criteri di giudizio piuttosto superati, più adeguati a una società elitaria e statica.

Poter variare il punto di osservazione non semplifica la complessità poiché consente di apprezzare aspetti sempre nuovi della realtà.

Ad esempio il punto di vista della spendibilità dei risultati dello studio a scuola nel mondo del lavoro ha posto al centro dell'attenzione dei programmi e della valutazione le competenze il cui accertamento è richiesto formalmente nelle nuove certificazioni finali degli esami di Stato. Per l'accertamento delle competenze le strumentazioni affidabili a disposizione dei docenti e dei selezionatori del personale sono del tutto carenti. Ciò ha motivato il ritorno a forme olistiche di accertamento non sempre di adeguata affidabilità. Addirittura in molte prove selettive per l'accesso a concorsi o all'università si rinuncia a verificarne la validità predittiva per accontentarsi di semplici graduatorie che premiano i più studiosi o i più abili nella compilazione di prove di cultura generale con risposte chiuse.

Più recentemente l'introduzione di forme di valutazione in itinere della carriera dei docenti, non avendo chiarito a sufficienza il costruito teorico su cui basare le 'misure', si affidano a criteri di giudizio fissati da comitati di pari eletti nella scuola. In questo caso sembra che tali procedure di valutazione della professionalità docente finalizzate alla assegnazione di premi economici stiano minando il clima di collaborazione ed alimentando relazioni conflittuali e competitive tra i docenti. L'esatto contrario di quanto Draghicchio cercava di fare con la sua comunità di docenti e presidi dei quali valorizzava le occasioni di incontro e di collaborazione.

Soprattutto sembra affievolirsi una cultura della valutazione a scuola come occasione di valorizzazione di ciò che ciascuno può nel suo piccolo apportare alla costruzione di senso della comunità scolastica: è evidente il contrasto tra le graduatorie di classe o tra classi o tra scuole che annualmente arrivano dall'INVALSI e la cura di alcuni docenti che cercano di capire quanto ognuno può dare, cercano di scoprire gli ostacoli che ogni studente incontra sia sul piano cognitivo sia sul piano affettivo perché possano essere superati.

4. Lisbona Brexit

Nel 2000 a Lisbona l'UE fece una promessa a se stessa che ha molto a che fare con il nostro discorso sulla valutazione.

L'Unione si è posta oggi un nuovo obiettivo strategico per il prossimo decennio: l'obiettivo di fare dell'Unione lo spazio economico più competitivo e dinamico del mondo basato sulle conoscenze, uno spazio economico che sia in grado di promuovere una crescita economica duratura con più e migliori posti di lavoro e una maggior coesione sociale.

Sappiamo purtroppo che quella sfida è in parte fallita, la cono-

scienza, la cultura hanno scelto continenti nuovi e la competizione economica ci ha visti arrancare dietro a paesi che crescono al 7% annuo. Difficile parlare di una singola scuola e di una singola classe senza considerare il punto di vista globale, la scala planetaria in cui ciascuno di noi è inserito. Un colpo che avrebbe intristito Ennio Draghicchio è l'uscita della Gran Bretagna dall'Unione: per decenni il sistema scolastico anglosassone, i suoi sistemi valutativi sono stati un modello per molti degli innovatori in Italia, questo contrasto, non ancora risolto, ci porta a riflettere anche sulla valutazione a scuola, sulla possibilità che conoscere meglio e più da vicino i processi della crescita culturale e delle competenze come anche del sistema valoriale dei nostri giovani possa assicurare sistemi formativi efficaci capaci di costruire benessere e qualità della vita.

Bibliografia

- Draghicchio E., (1980) I sistemi scolastici in Europa. Scuola dell'Infanzia e dell'Obbligo. Strutture, tendenze, problemi. Comune di Modena.
- Bolletta R. (1988) Preparazione matematica in Italia al termine della scuola media. in Quaderni di Villa Falconieri. Frascati.
- AA.VV. (1989-90) La produttività della scuola nella provincia di Bergamo, in 'Quaderni del Provveditorato agli Studi di Bergamo', 1-2, Bergamo 1989-1990.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000) L'autovalutazione nella scuola Bruno Mondadori, Milano.
- Caroli, M. (2002) Cambia il direttore, anzi... tutto! Intervista con Ennio Draghicchio a fine mandato.
- <http://www.riviste.provincia.tn.it/ppw/Didascal.nsf/a198e46a2cfc269bc12565df0032208c/5335a5939c5f1392c1256b5d003f7235?OpenDocument>.
- Scheerens J., Mosca S., Bolletta, R. (2011) Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa. Bruno Mondadori, Milano.
- Bolletta R. (2013) La valutazione di sistema e l'INVALSI, evoluzione normativa e politiche scolastiche in Psicologia dell'educazione - vol. 2013/1 Erikson Trento.

Una metodologia innovativa di valutazione della scuola: la Peer Review

di Giorgio Allulli

L'avvio del Servizio nazionale di valutazione, introdotto dal D.P.R. 80 e dai successivi decreti, ha rappresentato un passaggio molto importante per rafforzare la qualità della scuola italiana. Si tratta di un passaggio che non ha trovato impreparato il sistema scolastico trentino, data l'esperienza maturata in questa provincia fin dal 1998, da quando cioè il Comitato provinciale di valutazione della scuola trentina introdusse, con il fondamentale apporto e sostegno dell'IPRASE e di Ennio Draghicchio che ne era all'epoca il direttore, un sistema di autovalutazione delle scuole trentine il cui modello è stato successivamente ripreso ampiamente dal Servizio nazionale di valutazione.

Ciò nondimeno si manifestano, a livello trentino come a livello nazionale, difficoltà e criticità nell'implementazione di questo sistema, di cui se ne segnalano in particolare due:

- l'isolamento in cui operano (tendenzialmente) le scuole italiane. I docenti italiani hanno pochissime opportunità di confrontarsi con i loro colleghi che insegnano in altre scuole (e spesso anche con i colleghi che insegnano in altre classi della stessa scuola). Ogni scuola, ogni insegnante opera in sostanziale isolamento rispetto al resto del sistema, con il quale le occasioni di confronto sono minime; questo limita notevolmente la capacità di analisi e di critica delle proprie modalità di insegnamento;
- l'obiettivo principale dell'impianto valutativo, ovvero il miglioramento della scuola. In mancanza di un supporto/riscontro dall'esterno non è facile progettare strategie di miglioramento innovative rispetto alle abituali consuetudini, individuando strade alternative al modo con cui si è sempre tradizionalmente operato.

Pertanto in questa situazione individuare le proprie criticità ed i propri punti di forza ed elaborare nuovi modelli organizzativi e didattici è estremamente difficoltoso, perché sarebbe necessaria una visione dall'esterno, che possa offrire alla scuola dei nuovi punti di riferimento oltre a quelli, puramente quantitativi, contenuti nei dati

forniti dal MIUR e dal Servizio nazionale di valutazione. A queste difficoltà si aggiungono le ansie per il previsto avvio della valutazione esterna. Infatti il modello del Servizio nazionale di valutazione prevede che all'autovalutazione della scuola segua la valutazione esterna, che sarà condotta da ispettori ed altri esperti formati dall'Invalsi. Si tratta di un aspetto molto delicato, in quanto l'arrivo degli "ispettori" è sempre vissuto con molta apprensione nella scuola italiana, e non solo. Si corre il rischio che i giudizi ed i suggerimenti dei valutatori vengano accolti con diffidenza se non addirittura respinti da parte dei docenti. Su questo atteggiamento critico, e sulla conseguente diffidenza nei confronti degli ispettori, si sono dovute confrontare diverse iniziative di valutazione esterna, come ad esempio quelle condotte dall'Ofsted, l'Agenzia inglese di valutazione, i cui rapporti vengono spesso criticati dalle scuole, quando non incontrano una vera e propria ostilità.

Potrebbe dunque essere molto utile preparare la scuola a questi appuntamenti affiancando, alle metodologie valutative predisposte dal Servizio nazionale di valutazione, altre metodologie, più qualitative, che consentano alla scuola di aprirsi al confronto con l'esterno, raffrontando i propri modelli didattici ed organizzativi con quelli di altre scuole.

1. Integrare l'autovalutazione con la valutazione esterna: la *Peer Review*

A questi fini una metodologia che negli ultimi anni ha riscosso un certo interesse, a livello nazionale ed europeo, è quella della *Peer Review*.

In estrema sintesi la *Peer Review* è una forma di valutazione esterna che ha la caratteristica di essere condotta, anziché da ispettori, da "pari", ovvero da persone che hanno lo stesso status professionale di coloro che vengono valutati. Essa è stata introdotta da diverso tempo in ambito universitario, dove viene utilizzata spesso per valutare la qualità della ricerca, ma anche quella della didattica, utilizzando come pari docenti che provengono da altre Università, spesso anche di altre nazioni. L'applicazione della *Peer Review* alle istituzioni scolastiche e formative si propone di introdurre una forma di valutazione esterna che ha l'obiettivo di sostenere l'istituzione "valutata" nel percorso per il miglioramento. Essa viene sviluppata tra reti di strutture scolastiche e formative, che si scambiano reciprocamente i propri valutatori, o pari, i quali sono invitati ad esprimere una valutazione sulla qualità della struttura valutata.

Volendo utilizzare una terminologia di tipo pedagogico la *Peer Review*, pur rimanendo fondamentalmente una valutazione esterna, si

prefigge obiettivi di carattere “formativo” più che sommativo, ovvero non è finalizzata a fornire un giudizio “fiscale” sulla struttura formativa, ma piuttosto a fornire delle indicazioni volte a consentire possibili azioni di miglioramento da parte della struttura stessa.

Dal punto di vista della procedura metodologica, la *Peer Review* può essere considerata una valutazione quanti/qualitativa: essa si basa fundamentalmente su un approccio di tipo qualitativo, poiché fa ricorso a strumenti quali interviste non strutturate, *focus group*, osservazione di campo, analisi di documentazione¹; tuttavia vengono utilizzate anche le informazioni quantitative disponibili applicando indicatori precisi, che servono da punto di riferimento iniziale per effettuare l’analisi dell’istituzione². Gli ambiti di valutazione possono riguardare singole aree di attività o l’intera organizzazione. Trattandosi di un’attività svolta a beneficio della struttura formativa essa è generalmente volontaria.

La *Peer Review* non risponde ad esigenze conoscitive esterne, ma ha per beneficiari l’istituzione valutata e le persone che operano al suo interno, focalizzandosi sui loro interessi e aspettative; dall’altra parte essa richiede apertura e sincerità come prerequisiti per una corretta analisi e per l’apprendimento reciproco; è infatti necessario adottare un atteggiamento critico ed autocritico da ambo le parti, pari e istituzioni valutate, per individuare i punti di forza e le aree di criticità, in funzione del miglioramento.

2. Chi sono i Pari?

Il successo della *Peer review* deriva anche dal fatto che il Pari non è “un ispettore” od un valutatore esterno, ma un collega qualificato, che svolge la sua attività con l’obiettivo di aiutare gli altri colleghi ad individuare i loro punti di forza e le aree di criticità sulle quali intervenire. I pari (generalmente in numero di quattro per ogni visita) sono persone che lavorano nello stesso ambito rispetto a quello sottoposto a valutazione, e dunque hanno competenze ed esperienza nel settore

¹ Ad esempio, informazioni sull’istituzione, cataloghi e programmi dei corsi, piani strategici, pianificazione economica e bilancio, piani di dipartimento, piani delle lezioni, schede di valutazione, rapporti annuali sull’istituzione e sui programmi svolti, rapporti di autovalutazione, audit interni, rapporti per l’accreditamento od altre verifiche esterne

² Ad esempio, numero docenti ed altro personale, numero iscrizioni negli ultimi anni, tassi di ripetenza e abbandono, tassi di successo formativo, tassi di successo occupazionale, rapporto allievi/docenti, soddisfazione degli *stakeholder*, risultati degli esami, indagini sulla soddisfazione e sugli esiti professionali, provenienza sociale degli allievi.

di appartenenza della struttura valutata. Sono esterni alla struttura da valutare ed indipendenti, ovvero non hanno interessi personali nella struttura o nel processo di valutazione. Il loro compito è giungere ad una comprensione della particolare situazione della struttura formativa valutata e fornire un *feedback* critico, sulla base di un dialogo autentico tra le diverse parti interessate. Sintetizzando con una espressione che viene spesso utilizzata si potrebbe dire che il pari è un “amico critico”.

3. L'organizzazione della *Peer Review*

La procedura della *Peer Review* si articola in diverse fasi, di seguito descritte:

1. Il primo passo consiste nell'individuare le strutture scolastiche o formative partner che vogliono sperimentare questa forma di valutazione. La *Peer Review* potrebbe essere organizzata tra due scuole e/o Centri di formazione, che si scambiano i loro pari (individuandoli tra coloro che possiedono competenze in materia di garanzia della qualità e di valutazione), oppure, ancora meglio, all'interno di una rete formata da tre o più scuole e/o Centri di formazione; questo consentirebbe di organizzare la valutazione in forma circolare e di allargare l'ambito di scambio di esperienze. L'iniziativa potrebbe essere presa “dal basso”, ovvero da un gruppo di strutture scolastiche o formative che decidono autonomamente di avviare questa esperienza, oppure da un soggetto operante a livello di sistema, che propone ad un gruppo di strutture scolastiche/formative di aderire all'iniziativa. In questo caso il soggetto di sistema cura anche la “regia” dell'intera operazione;
2. Una volta scelti i pari, la struttura scolastica o formativa individua le aree di attività (definite *Aree di qualità*) rispetto alle quali sarà esaminata; infatti la procedura prevede che, dati i tempi ristretti e le risorse limitate, la struttura non venga valutata sull'insieme delle attività svolte, ma solo su alcune; generalmente vengono scelte dalla struttura le aree di maggiore criticità, rispetto alle quali vengono richiesti input ed indicazioni da soggetti esterni competenti, ma può essere anche scelta un'area di eccellenza che si intende valorizzare e rafforzare;
3. Successivamente la struttura sottoposta a valutazione redige un Rapporto di autovalutazione e lo invia al gruppo dei pari; questo rapporto costituisce il punto di partenza della *Peer Review* e deve essere preparato dalla struttura scolastica/formativa sottoposta a valutazione almeno un mese prima la visita; compete alla struttura da valutare decidere quale metodologia utilizzare per l'autovalutazione ed è possibile, anzi consigliabile per non ripetere

attività già svolte, utilizzare come punto di partenza altri documenti di autovalutazione redatti in precedenza (ad esempio potrebbe essere il RAV predisposto per il Servizio Nazionale di Valutazione);

4. Il gruppo dei pari esamina il contenuto del Rapporto di autovalutazione e prepara il piano di visita, individuando gli aspetti da approfondire, i dati e le altre informazioni da raccogliere, le persone da intervistare, ecc. Eventualmente prima della visita vengono richiesti alla struttura scolastica/formativa ulteriori approfondimenti o chiarimenti;
5. La visita dei pari dura 2 o 3 giorni; durante la visita vengono visitati i locali e le dotazioni della struttura e vengono condotte delle interviste con le parti interessate (personale interno, allievi, famiglie, imprese, eventuali altri *stakeholder*). Si possono anche svolgere dei *focus group* con referenti interni e/o esterni della scuola. Viene raccolta la documentazione e possibilmente viene anche svolta un'osservazione d'aula. Alla fine della visita viene condotta una sessione di *feedback* verbale (comunicazione delle prime conclusioni dei pari ed eventuali raccomandazioni);
6. Entro D settimane dalla visita il gruppo dei pari (al cui interno viene individuato un coordinatore) predispose ed invia la bozza del Rapporto di valutazione. La scuola può esprimere le proprie considerazioni, alle quali segue l'invio del Rapporto finale;
7. Infine, anche sulla base delle risultanze della *Peer Review* e delle raccomandazioni ricevute, la struttura scolastica/formativa redige un Piano di miglioramento (contenente l'indicazione di obiettivi da raggiungere, azioni da svolgere, tempi necessari, risorse da utilizzare, ecc.) e fissa la successiva visita di *Peer Review*, che consentirà di verificare i progressi compiuti rispetto alle criticità riscontrate.

4. Una procedura ben strutturata

Nonostante un approccio che si potrebbe definire “*friendly*”, la *Peer Review* garantisce l'oggettività ed imparzialità della valutazione, in quanto si basa su una metodologia ben strutturata e su strumenti standardizzati. La metodologia è stata sperimentata a livello nazionale ed europeo, grazie ad alcuni progetti finanziati nell'ambito del programma *Lifelong Learning Leonardo*, che hanno coinvolto numerosi Stati membri. Queste sperimentazioni hanno consentito di mettere a punto gli strumenti da utilizzare per questa attività. In particolare è stato predisposto un manuale europeo, che illustra nel dettaglio i comportamenti da seguire e gli indicatori da prendere in considerazione per ciascuna delle 14 “aree di qualità” sulle quali la

struttura formativa può farsi valutare³. Il manuale⁴ contiene una procedura europea standard per l'applicazione della metodologia della *Peer Review* e costituisce uno strumento operativo, proponendo delle linee guida rivolte alle strutture scolastiche e formative che vogliono introdurre questo approccio all'interno delle procedure di Assicurazione Qualità, nonché ai *decision maker* ed agli altri *stakeholder* che vogliono applicare la metodologia a livello di sistema. In particolare il manuale contiene la descrizione e definizione della procedura da seguire, la descrizione delle possibili dimensioni della qualità da presidiare, le indicazioni per l'implementazione della *Peer Review*, le raccomandazioni per i decisori politici e gli strumenti da utilizzare (*tool box*).

Una attenzione particolare viene dedicata alle strategie per il miglioramento: come individuare le aree di miglioramento e definire un piano d'azione considerando le risorse disponibili ed attuando una progettazione realistica.

Il manuale è stato testato in particolare nell'area dell'Istruzione e formazione tecnica e professionale, ma può essere facilmente adattato ad altre tipologie di istruzione.

Le scuole od i Centri di formazione che volessero sperimentare questa attività possono dunque far riferimento a questi materiali, così come al *Reference Point* Nazionale per la qualità dell'Istruzione e Formazione professionale⁵ che ha introdotto in Italia questa metodologia, ed anche al sito della *Peer Review Association*, ovvero l'associazione europea che promuove l'uso di questa metodologia ed elabora i relativi strumenti, svolgendo anche un'attività di formazione dei potenziali pari⁶.

³ Le 14 aree di qualità sono: curriculum, apprendimento ed insegnamento, valutazione, esiti dell'apprendimento e risultati, ambiente sociale ed accessibilità, gestione ed amministrazione, etica istituzionale e pianificazione strategica, infrastrutture e risorse finanziarie, distribuzione, reclutamento e sviluppo delle risorse umane, condizioni di lavoro delle risorse umane, relazioni esterne ed internazionali, interazioni & partecipazione sociale, parità di genere, gestione e valutazione della qualità.

⁴ La versione italiana del manuale (*Manuale di Peer review per l'Istruzione e la formazione professionale iniziale*) è scaricabile da <http://www.isfol.it/eqavet/>

⁵ I *Reference Point* Nazionali sono organismi promossi dalla Raccomandazione europea sulla assicurazione di qualità (EQAVET) per promuovere e sviluppare la cultura della qualità nei sistemi scolastici e formativi europei, diffondendo a livello nazionale il modello e gli strumenti contenuti nel Quadro comune europeo per la garanzia della qualità. Per l'Italia il *Reference Point* è stato costituito presso l'Isfol.

⁶ <http://www.peer-review-network.eu/pages/welcome.php?lang=EN>

5. I punti di forza della *Peer Review*

Le sperimentazioni che sono state condotte hanno messo in luce un elevato grado di gradimento da parte delle strutture partecipanti; infatti la *Peer Review* ha consentito loro di confrontarsi con un punto di vista esterno ed ottenere un riscontro critico sulla qualità dell'organizzazione e sulla qualità dei propri servizi/attività da colleghi esperti nel campo. Si è dunque instaurato un processo di apprendimento reciproco, che ha permesso alle strutture scolastiche/formative di individuare debolezze e criticità nascoste e di ricevere consigli ed esempi di buone pratiche dai pari, accertando la validità dei provvedimenti adottati all'interno dell'organizzazione, ed ai pari di conoscere in profondità altre realtà educative, accrescendo così il loro bagaglio professionale.

In particolare dalle sperimentazioni sono emersi alcuni importanti punti di forza della *Peer Review*:

- si tratta di una procedura flessibile, che si presta ad essere adattata a contesti differenti, e che si può inserire tra le strategie e le attività di valutazione o di assicurazione di qualità già in essere (come l'autovalutazione, l'accreditamento, la certificazione secondo la normativa ISO), evitando dunque alle istituzioni valutate di duplicare gli sforzi per rispondere a diversi approcci metodologici; la flessibilità è assicurata anche dalla possibilità di scegliere le aree di qualità sulle quali si viene valutati;
- si tratta di una procedura economica, in quanto consente di ottenere a costi ragionevoli una valutazione esterna sulla qualità della formazione erogata; generalmente infatti viene previsto per i pari solamente il rimborso delle spese vive sostenute, date le caratteristiche di attività di "apprendimento reciproco", da cui tutti possono trarre dei benefici per la propria attività professionale;
- si tratta di una procedura che promuove la costituzione di reti e attività di cooperazione tra diverse istituzioni scolastiche e formative, consentendo così alle strutture operative di uscire dall'isolamento che viene spesso lamentato;
- Infine l'"amichevolezza" di questa procedura facilita il percorso verso la valutazione esterna da parte delle strutture scolastiche e formative, superando un diffuso sentimento di diffidenza verso questa attività.

Va segnalato infine che le sperimentazioni nazionali, condotte dall'Isfol, si sono basate sullo svolgimento di una valutazione incrociata tra Centri di formazione professionale ed Istituti tecnici e professionali; infatti i pari che visitavano le strutture scolastiche e formative provenivano sia dalle scuole che dai CFP, e questo incrocio di esperienze e di punti di vista è stato uno degli aspetti più apprezzati

e di maggior successo di tutta l'attività, in quanto è stata finalmente offerta a docenti e formatori la possibilità di mettere a confronto i diversi approcci e le diverse metodologie utilizzate nei rispettivi ambiti, mettendone in risalto potenzialità e anche limiti rispetto agli obiettivi perseguiti dalle diverse strutture. Si è trattato dunque di una iniziativa molto importante ed utile per integrare i due sistemi, quello scolastico e quello formativo.

Bibliografia

- Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2013), *L'autovalutazione d'Istituto, modelli e strumenti operativi*, Milano: Guerini.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2012), *La Peer Review come valutazione esterna dell'istruzione e della formazione professionale. Definizione, esperienze e indicazioni per l'uso*, in *Scuola Democratica* No 6, ottobre 2012, 172-180.
- Allulli G., Tramontano I. (a cura di) (2012), *Manuale di Peer Review per l'istruzione e la formazione professionale iniziale*, Isfol: Roma.

Centralità strategica e problematicità istituzionale e politica dell'educazione civica

di Luciano Corradini

Scrivo per condividere il ricordo del carissimo Ennio Draghicchio, che ha lasciato questo mondo con l'umiltà, col garbo, con l'intelligente ironia con cui ha servito per lunghi anni la scuola, l'educazione, le pubbliche amministrazioni, la cultura. Immagino di continuare con lui un discorso che abbiamo abbozzato tante volte nelle numerose occasioni formali e conviviali che abbiamo trascorso insieme. Il nostro tempo è oggi più inquieto e agitato di quello che, dal 1992 al 2001, passammo nel Comitato di valutazione del sistema scolastico di Trento, presieduto da Giorgio Allulli, in una provincia autonoma per più aspetti privilegiata e disponibile a fare da battistrada per l'innovazione scolastica dell'Italia.

1. Tensioni fra società e sistemi istituzionali

In questi anni diventa sempre più chiaro, a livello mondiale, che il Pianeta è febbricitante, per il continuo degrado ecologico che subisce e per le conseguenze di un'economia globalizzata di rapina, in gran parte indifferente nei riguardi delle ingiustizie e dei conflitti che provoca o favorisce verso interi popoli e verso le generazioni future; che l'Unione europea, nonostante il nome, la moneta comune e le istituzioni che i suoi membri si sono dati, da anni scricchiola sempre più vistosamente, per l'indebolirsi del sogno europeo e della politica che avrebbe dovuto alimentarlo, rendendola capace di affrontare le difficoltà poste dall'economia e dalla crescente immigrazione di fuggiaschi dalle guerre e dalla fame.

Quanto all'Italia, ci basti ricordare che in questi mesi affronta un difficile referendum costituzionale (4 dicembre 2016), che pone notevoli problemi di stabilità e di equilibrio culturale, economico e politico, sia in caso di approvazione, sia in caso di rifiuto delle modifiche introdotte dalla legge costituzionale. Siamo ora sotto un velo d'ignoranza sull'esito di questo lacerante confronto e sulla idoneità dei prossimi assetti politico-istituzionali ad affrontare le sfide che ci at-

tendono, a causa delle difficoltà di aggregazione dei partiti, della frammentazione del corpo elettorale e della progressiva diminuzione del capitale sociale: ossia dell'etica pubblica, dello spirito comunitario e della fiducia negli altri e nelle istituzioni. Molti giovani, compresi i diciottenni, andranno (forse) a votare senza aver mai avuto l'occasione di studiare il testo della Carta ancora in vigore e quello modificato con legge costituzionale e sottoposto al quesito referendario.

Ha senso, in questi frangenti, porre il problema dell'educazione civica? È troppo tardi, o è troppo presto, o è addirittura inutile? Chi può educare, e insegnare, su materie tanto complesse, problematiche e controverse? E chi ha voglia di impegnarsi a imparare fin dalla fanciullezza principi e norme che appaiono a molti lontane, difficili da interpretare, inefficaci, o, all'opposto, pericolose come armi improprie, utili a delegittimare i dissenzienti, invece che a illuminare per tutti la strada dissestata su cui ci stiamo muovendo, e a svolgere nel contempo il ruolo di guard rail, per evitare incidenti? I tentativi fatti finora per risolvere il problema nella scuola non pare che abbiano avuto molto successo, in particolare in sede governativa e ministeriale.

Di fatto nella società, in cui gli individui si sentono presi in considerazione non tanto come persone e come cittadini dotati di diritti inviolabili e di doveri inderogabili, quanto come consumatori ed elettori (ma talora anche come schiavi a basso costo), aumenta la delusione verso le istituzioni e verso gli altri, che nella communis opinio non fanno ciò che dovrebbero per ridurre le tasse, e insieme per pagarle, per farle pagare agli evasori (ancora gli altri) e per garantire sicurezza, lavoro, equità, salute e benessere. Non è facile capire un mondo sempre più complesso e sentirsi partecipi di sistemi, in cui le esigenze di rapidità decisionale, di semplificazione, di segretezza e di propaganda, confliggono con le esigenze di trasparenza e di partecipazione dei singoli e delle "formazioni sociali ove si svolge la loro personalità". A che serve informarsi, studiare e discutere, se i vertici dei poteri non decidono o, se decidono, non ottengono i risultati promessi o non tengono conto di chi è chiamato a capire e a giudicare, oltre che a votare, ma di fatto non dispone della possibilità di farsi effettivamente ascoltare nel merito delle questioni su cui avrebbe qualcosa da dire? Le domande e le relative risposte su questi problemi, se non si vuole che si elidano a vicenda e "facciano saltare" la democrazia, nel disinteresse, nel conflitto o nella delega a poteri poco compresi e rispettati, hanno bisogno di sedi costituzionalmente legittimate ad affrontarle con ragionevolezza e competenza pedagogica, secondo l'età e le possibilità di ciascuno.

A svolgere questa funzione generalizzata mi pare che non ci sia una sede più legittimata della scuola, istituita dalla Repubblica o da essa riconosciuta come paritaria. La scuola però si muove nei tempi

lunghe e la politica nei tempi brevi e brevissimi del bisogno di consenso e di risultati difficili da ottenere e da comprendere. Per di più i mass media enfatizzano disagi, contraddizioni e conflitti, e sembrano preoccuparsi dell'audience e della propaganda, più che dell'analisi, della spiegazione dei fenomeni, della gerarchia dei problemi, delle proposte e delle possibili soluzioni. La scuola non può tutto, ma spesso rinuncia anche a quello che può fare.

2. Gli sforzi per sostenere e rilanciare l'educazione civica

Dopo i tentativi fatti in sede di riforma scolastica fin dall'inizio della Repubblica, con l'impegno per l'educazione civile, prevista perché "supremo interesse della società democratica" dal disegno di legge Gonella del 1951 (art.15), come specifico insegnamento comune a tutte le scuole, avente carattere sia informativo sia formativo, si arrivò al dpr 13.6.1958, n.585 (Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica), voluto e firmato dal ministro Aldo Moro. Nel 1963 Luigi Gui ottenne il varo della riforma della scuola media, con nuovi programmi, che furono rinnovati nel 1979. Questi sono ispirati a soluzioni tanto illuminate sul piano pedagogico, quanto deboli sul piano dell'organizzazione didattica del curriculum.

Dopo la crisi del '68 si tentò un rilancio di questa problematica, con i decreti delegati del 1974, che prevedono diritti e doveri, partecipazione, consigli, assemblee, sperimentazione e innovazione. Vennero poi, alla ribalta di una scuola che non riusciva a riformare gli ordinamenti della secondaria superiore, le "educazioni", a partire da quella relativa alla salute, introdotta con TU dpr 9.10.1990, n 309: queste "educazioni", legittimate precariamente nell'ambito dei progetti ministeriali Giovani 93 e Ragazzi 2000, trovarono una temporanea ricomposizione in un quadro organico con la direttiva del ministro Lombardi (8.2.1996, n.58), frutto del lavoro di due apposite commissioni ministeriali, una scientifico-politico-culturale, l'altra didattico-istituzionale, oltre che del CNPI. Tale direttiva elaborò e annunciò un curriculum continuo di educazione civica e cultura costituzionale: questo prevedeva per tale materia, rinnovata nei contenuti e nelle prospettive, anche un insegnamento specifico, con orario e voto distinto.

I relativi programmi però, pur approvati dal CNPI all'unanimità, con taluni suggerimenti, non furono adottati dal successivo ministro Berlinguer, che si limitò a inviare alle scuole la direttiva Lombardi, senza darle rilievo curricolare, impegnato com'era nel gran disegno riformatore degli ordinamenti (il "riordino dei cicli") e dell'organizzazione scolastica (l'autonomia).

Un nuovo tentativo venne fatto dalla legge delega 28.3.2003, n.53 della Moratti, che portò a livello di norma generale l'educazione ai principi fondamentali della convivenza civile e, a livello di Indicazioni nazionali per il primo ciclo e di Profilo finale per ciascuno dei due cicli, un'articolazione di tale educazione "civile" in sei "educazioni": alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e affettivo-sessuale. Le prime tre dimensioni riguardano l'ambito oggettivo, e cioè relativo alle norme giuridico-ambientali, le seconde tre l'ambito soggettivo, etico e bio-psicologico. La complessità di questo programma, al quale lavorò con impegno Giuseppe Bertagna, con un gruppo di lavoro, e la previsione di una distinta valutazione dell'esito di queste "educazioni", indussero i successivi ministri a lasciar cadere l'impianto e a sacrificare anche l'insegnamento della Costituzione previsto dai programmi Moro. Per potare i rami frondosi, si finì anche per tagliare le radici dell'albero.

Ricapitoliamo le ragioni dell'avanzamento e prendiamo atto dei processi di arretramento della presenza dell'educazione civica nella scuola.

Di fatto, i programmi del '58, quelli della scuola media del '62 e del '79, e le Indicazioni nazionali della Moratti, hanno impegnato le scuole secondarie a:

1. procedere, sulla spinta di alcune "emergenze" sociali, dalla presa in considerazione dei bisogni educativi di tipo etico-socio-civico-politico e di tipo bio-psichico (bisogni che si ritenevano non soddisfatti dai programmi e dalla prassi corrente della scuola), alla richiesta di dare nuova evidenza, in termini di dignità curricolare, a contenuti e valori pur in qualche modo impliciti nei programmi scolastici tradizionali, ma non sufficientemente conosciuti, approfonditi e assimilati. In sostanza questi contenuti e valori erano intesi come insegnabili e apprendibili come qualunque altra materia, ma dovevano essere resi più direttamente trasferibili nella cultura, negli atteggiamenti e nei comportamenti dei ragazzi;
2. rinforzare le materie che potessero servire da veicolo per questi "integratori curricolari": esse sono state identificate rispettivamente nella storia e nelle scienze. Non essendo però questi "integratori" solo "cose da far sapere", con un capitolo in più nel libro della materia "ospitante", ed eventualmente con un libro in più, ritenuto per lo più facoltativo, si sono previsti: a) la chiamata in causa di tutte le materie e di tutti i docenti, per un lavoro d'integrazione interdisciplinare da programinarsi negli organi collegiali (dichiarando per di più che le stesse discipline sono strumento di educazione, ossia di sviluppo di atteggiamenti, capacità, competenze); b) la richiesta di considerare il civismo e la salute come atmosfere, climi culturali, valori da testimoniare e da vivere; c) l'accento alla "organizzazione della vita scolastica" come "pratico

esercizio” di quei valori, che l'insegnante di storia e quello di scienze dovevano insegnare come specifici contenuti, e tutti gli altri insegnanti dovevano favorire attraverso raccordi e sinergie; mentre la programmazione d'istituto, dal canto suo, doveva recuperare all'educazione e in qualche modo alla didattica, il complesso della “vita scolastica”, anche al di fuori dello stretto nesso insegnante/aula/ora/materia.

Sottolineo in particolare che fin dai programmi del 1958 si precisava: “Se pure è vero che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa un quadro didattico e perciò di indicare orario e programmi e induce ad insegnare, per questo specifico compito il docente di storia”. Di fatto non c'è stata un'adeguata “manutenzione “ di questa scelta organica ed equilibrata di Aldo Moro.

Un momento di svolta di questo processo si è verificato a partire dalla CM 15.7.1989, n.246 (Giovanni Galloni), di fronte alle prime emergenze della droga e dell'AIDS: si riprese, a livello di legge (la 309/1992) e di una serie di circolari, lo stesso schema didattico adottato fino a quel momento, anche se si parlò di educazione alla salute e non più di educazione sanitaria. Non era solo questione di nomi, perché il concetto di salute fu interpretato estensivamente, fino a comprendere valori di tipo etico-socio-civico-politico.

Il Ministero, come s'è accennato, mise a punto i progetti Giovani 93, Ragazzi 2000, Genitori, Arcobaleno, e i CIC (Centri di informazione e consulenza, definiti anche “centri d'innovazione creativa” dalla CM 325/1995) con una quindicina di circolari “interattive” (firmate in seguito dai ministri Mattarella, Bianco, Misasi, Jervolino, D'Onofrio, Lombardi, Berlinguer) fra Ministero ed esperienze della periferia scolastica, promosse e verificate nell'ambito di convegni nazionali e regionali annuali, destinati soprattutto ai docenti referenti a livello provinciale per l'educazione alla salute. Si cercò cioè di proporre e di monitorare su tutto il territorio, per tutte le scuole, un complesso d'indicazioni che dovevano riguardare la totalità delle discipline e delle attività suscettibili di promuovere lo sviluppo della identità personale e della solidarietà mondiale, sotto l'ombrello dell'educazione alla salute.

Dopo cinque anni di questa esperienza, si tentò di fare un passo avanti, con le citate commissioni Lombardi (1995-96), dando organicità e una più solida configurazione istituzionale all'impegno di sviluppare le “educazioni”, sia in ambito ministeriale, sia in ambito scolastico, con comitati tecnico-scientifici e con risorse ad hoc.

3. La riscoperta di una paideia costituzionale

L'“uovo di Colombo” fu la riscoperta della Costituzione, come fonte di legittimazione della scuola e della funzione docente, e come “luogo sorgivo” dei principi, dei diritti, dei doveri, dei valori culturali e civili idonei a dare una risposta ai bisogni e alle emergenze educative che interpellano la scuola. Non si trattava di un'altra “educazione”, da aggiungersi alla ventina di dimensioni educative raccomandate nei documenti dell'UNESCO, dell'OMS e del Consiglio d'Europa, ma del documento fondativo della Repubblica, in cui trovare, secondo la responsabilità delle scuole autonome, i criteri per identificare valori e disvalori con cui comprendere il mondo, la storia, la scuola e la società, e per legittimare, interpretare e integrare, secondo i bisogni e le possibilità emergenti, l'intero curriculum.

Se le prospettive della paideia costituzionale, attenta alle dimensioni della persona, del cittadino, del lavoratore e del consumatore, sono trasversali a tutte le discipline del curriculum scolastico, la cultura costituzionale, si disse, dovrebbe trovare una collocazione meno precaria in tale curriculum, assumendo anche la dignità di una disciplina distinta dalla storia, e quindi con valutazione autonoma, sia pure in uno spazio orario limitato, a causa (o col pretesto) della crisi economica.

La conoscenza e lo studio della Costituzione erano già stati identificati come condizioni irrinunciabili non solo per la fedeltà al dettato costituzionale e alla di poco successiva Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948), ma per la necessità pedagogica di offrire ai ragazzi una mappa ragionata, una sorta di indice essenziale dei valori/bisogni/diritti/doveri fondamentali della “convivenza civile”, così come la si è riscoperta dopo la dura esperienza dell'inciviltà della dittatura e della guerra, per consentire loro di leggere, di interpretare e di concorrere a trasformare in meglio le condizioni personali e sociali in cui si trovano e si troveranno a vivere.

Di fatto però, in ambito politico-parlamentare e ministeriale, non pare che si avverta oggi la rilevanza e l'urgenza di recuperare “nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado” quell'“adeguato posto” che l'Assemblea Costituente, all'unanimità, con prolungati applausi, aveva ritenuto necessario assicurare allo studio della Costituzione”, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano” (11.12.1947).

4. Costituzione e scuola: *nec tecum nec sine te vivere possum*

Che cosa si poteva fare, sulla base dei risultati deludenti dell'educazione civica istituita dal Dpr di Aldo Moro, accolta con tanto entusiasmo negli anni '60, poi lasciata languire alle soglie del '68, quando sarebbe stato più necessario risvegliarla, per fornire ai giovani un'alternativa alla contestazione globale, in cui sarebbero maturati i fantasmi ideologici, che avrebbero anche portato le BR all'assassinio di Moro? Impegnarsi a rinforzare l'educazione civica perché producesse finalmente frutti di consapevolezza e di responsabilità (cosa che cercammo di fare nel CNPI e con Lombardi, col documento Educazione civica e cultura costituzionale, allegato alla Dir min. 8.2.1996, n.58, e con un curriculum continuo, rimasto nel cassetto di Berlinguer), oppure abolirla per scarso rendimento e per "tagliare", con la spesa pubblica, anche risorse etico-giuridico-culturali? Le due alternative si sono rivelate entrambe difficili da argomentare, perché sostenere la seconda significava apparire antidemocratici e oscurantisti, sostenere la prima apparire velleitari, appesantendo il curriculum scolastico, con una materia e con un voto distinto dalla storia. Di fatto si è presa di mira la seconda ipotesi, con queste motivazioni: ci sono già troppe materie, non basta la materia cittadinanza per "fare i cittadini"; e poi i valori costituzionali sono trasversali, sicché tutti se ne devono occupare. Come se si dicesse che si toglie la materia italiano, perché tutte le materie si insegnano in italiano, o meglio, dato che si comincia a insegnarle anche in inglese, che va abolita la materia inglese, con risparmio di tempo e di soldi.

Il Ministero, dopo lo stop di Berlinguer (che però varò lo Statuto delle studentesse e degli studenti) sembrò muoversi nella linea CNPI-Lombardi, sia con la Moratti, sia con la Gelmini, che nominò uno specifico gruppo di lavoro, e varò un decreto legge, convertito nella legge 30.10.2008 n. 169, che prevedeva un impegno di attivazione di "azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale della scuola finalizzate all'acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, delle conoscenze e competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell'ambito delle aree storico geografica e storico-sociale e del monte ore previsto per le stesse"(art.1).

La legge fu accompagnata da un ampio Documento d'indirizzo (2009) per l'insegnamento di C&C (discusso e approvato con suggerimenti al Ministro in sede di CNPI e dei due Forum nazionali delle associazioni di studenti e di genitori) e dalla CM 86/2010, secondo la quale "l'insegnamento/apprendimento di C&C è un obiettivo irrinunciabile in tutte le scuole ed è un insegnamento con propri contenuti che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi".

Poi però la stessa Gelmini fece un'imbarazzata retromarcia, in

una discussione col sottoscritto sul Corriere della Sera, scegliendo una terza strada, su cui la seguirono i suoi successori: quella di ribadire la legge relativa a "Cittadinanza e Costituzione" nelle Indicazioni nazionali, con espressioni assai impegnative per le scuole, ma generiche, raccomandando la trasversalità, promuovendo protocolli d'intesa, progetti nazionali con relativi concorsi, anche in collaborazione con Camera e Senato, incoraggiando iniziative di volontariato, senza prevedere nessun obbligo effettivo per docenti e studenti, nessun diritto, nessun dovere di render conto delle conoscenze dei fondamentali testi fondativi della Repubblica, dell'Unione europea e dell'ONU.

5. La presenza "carsica" della Costituzione nella legge 107

Durante il veloce percorso parlamentare voluto dal Governo Renzi (per attuare il grande progetto della "buona scuola", conclusosi con la legge 13.7.2015 n. 107), cercai in vario modo di mettere a disposizione il lavoro fatto nelle istituzioni (scuole, università, CNPI, Ministero, organismi internazionali, fino alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 12 2006) in circa mezzo secolo sull'educazione civica, poi diversamente denominata, ma di fatto scarsamente rivitalizzata, con iniziative talora prestigiose, ma sporadiche e cangianti. Scrissi anche una lettera a una deputata che conosco e stimo, per ricordare al Legislatore che esiste negli archivi della Camera un disegno di legge che voleva rinforzare la legge 169 rendendo obbligatoria "Cittadinanza e Costituzione", con orario e voto distinti. Questo testo era stato presentato nel 2009 senza successo da un gruppo di parlamentari, allora in minoranza, che si è poi trovato a guidare la maggioranza sostenitrice del Governo ora in carica. Perché non recuperare quel testo? Proposi anche una bozza di emendamento, che fu firmata da una ventina di senatori, ma che non poté essere discussa, per la richiesta di fiducia da parte del Governo, dato che i tempi si erano fatti stretti per i problemi relativi alla messa in ruolo dei docenti prevista dalla stessa legge.

La cortese risposta che ho ricevuto precisava che l'onorevole continuava a condividere la proposta nello spirito, ma che una nuova autonoma disciplina non rientrava nell'impianto del ddl su "la buona scuola". Tuttavia aggiungeva: "all'articolo 2, tra le priorità cui deve ispirarsi il POF triennale, e per il quale verrà attribuito l'organico funzionale aggiuntivo, vi è anche l'obiettivo di educare gli studenti alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva. Non è la soluzione migliore, forse, ma è un passo avanti". Speriamo che sia così, ma è triste il fatto che la legge 107/2015 non nomini mai né la legge 169, né la stessa parola Costituzione. Il ministro Stefania Giannini, che mi

ascoltò un paio di volte, di cui una al Ministero, quando riferì in Sala Conferenze sull'esito della consultazione nazionale, disse che ai primi posti fra le richieste di materie da introdurre o da potenziare era emersa l'educazione civica, e aggiunse: "questo non ce l'aspettavamo".

La questione è ora in mano a chi gestisce le deleghe previste dalla legge 107, all'Amministrazione centrale e periferica e anche, in certo senso, ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole autonome, la cui più forte legittimazione a compiere il loro servizio professionale viene direttamente dal testo costituzionale. Ma non vanno dimenticati anche i genitori e gli studenti, che nelle rispettive rappresentanze e nelle ricerche empiriche hanno dimostrato d'essere i più convinti sostenitori di un insegnamento forte e organico di cittadinanza e Costituzione.

6. Possibile intervento a livello di attuazione delle deleghe e in particolate del Testo Unico

Bisogna non dimenticare che la Repubblica democratica delineata dalla Costituzione non si regge senza cittadini italiani ed europei, repubblicani e democratici, che siano anche persone responsabili e non solo lavoratori competenti. Tocca alla scuola promuovere e accompagnare, attraverso l'educazione, la conoscenza, la cultura, la qualità delle relazioni e delle esperienze, la crescita di queste fondamentali dimensioni, che sono state elaborate rispettivamente e poi sinergicamente nella cultura cattolica, in quella laica e liberale e in quella socialista e comunista. Piero Calamandrei diceva che la scuola è organo dello Stato, più dello stesso Parlamento, proprio in quanto "produttrice" di uomini, che tra l'altro dovranno anche far funzionare il Parlamento secondo lo spirito e le finalità della Costituzione e non secondo gli interessi di qualcuno, a detrimento del pubblico bene, come spesso succede, alimentando il pericoloso sentimento dell'antipolitica.

Ci possiamo chiedere allora se non ci siano responsabilità specifiche della scuola, non solo per i risultati scadenti degli apprendimenti d'italiano, matematica, scienze, lingue, ma anche per lo scarso "capitale sociale" di cui si dispone. Queste responsabilità sono sia dei legislatori, sia degli amministratori, sia degli insegnanti: vanno richiamate non tanto per colpevolizzarsi, quanto per cercare di imprimere alla nostra scuola e al nostro paese quella svolta senza la quale lo spirito civico e le istituzioni democratiche sono destinati ad un pericoloso declino.

Il testo della Costituzione, disse rivolgendosi all'Assemblea Meuccio Ruini, presidente del Comitato dei 75, "benché non perfetto né

immutabile, è insieme anima e legge fondativa della nostra Repubblica democratica, il cui ordinamento fa tutt'uno con le ragioni storiche, culturali e morali che lo hanno ispirato". Fra queste ragioni, fin dai Principi fondamentali, si legittima a pieno titolo la partecipazione del Paese all'Unione europea e alle organizzazioni internazionali finalizzate ad assicurare la pace e a giustizia fra le Nazioni.

La Costituzione è la bussola che serve al Paese per legiferare, per amministrare, per insegnare, per educare. Alla scuola offre un menu di valori (in senso informatico) che possono validamente rispondere alle emergenze e alle miserie che affliggono la nostra vita sociale, a cominciare da quelle della famiglia e della scuola. Le carte nautiche da sole non ci garantiscono una buona navigazione, se il mare è in tempesta. Per questo sarebbe importante che le norme per la scuola prevedessero un'adeguata "cabina di pilotaggio", ossia uno specifico tempo scuola per scandagliare i fondali e studiare le rotte sulla base di questa carta di navigazione, prevedendo un mix fra disciplinarietà e trasversalità dell'educazione civica, che la legge 169 ancora in vigore sintetizza nelle conoscenze e competenze relative a Cittadinanza e Costituzione.

Con modi appropriati all'età dei ragazzi, si possono incentivare giornali d'istituto, bacheche, gruppi di studio, rassegne stampa su certi temi, informazioni e messaggi relativi alle consulte studentesche, ad eventi significativi, con foto selezionate ricavate dalla rete sulle vicende della cronaca locale, ma anche regionale, nazionale, europea e mondiale, o sulla vita della scuola. Ovviamente, con criteri discussi e condivisi, e con l'impegno dei promotori, solitamente i docenti di area storico geografica e storico sociale o giuridica, a informare e a far maturare interessi e responsabilità fra tutti i docenti e studenti. L'attivazione di questo processo, in attuazione delle Indicazioni e di altre auspicabili norme ministeriali, spetta primariamente ai dirigenti scolastici.

Fare bene scuola, in clima di autonomia, non significa insegnare tutto quello che è desiderabile, in modo esplicito, e neppure confinarlo nel libro dei sogni, ma tenere in vista e attivare, in classe e nelle assemblee, quei "discorsi" e quelle "attività" che rispondono a bisogni che via via si manifestano nella vita scolastica, in riferimento alla formula illuminante della dignità umana, dei doveri e dei diritti che la Costituzione riconosce e richiede, come condizioni per non ricadere nella dittatura e nella guerra.

Non adeguatamente compresa e sostenuta, l'educazione civica è stata silenziosamente accantonata, nonostante il varo della legge 169/2008. Questa, come s'è visto, pur accompagnata da un Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di C&C (MIUR, 4.3.2009) e da una chiara circolare ministeriale in proposito (30 10 2010 n.86), manca tuttora di raccordi fra legge, Indicazioni na-

zionali e atti amministrativi che diano certezze e supporti validi alle scuole. C'è insomma un vuoto che va colmato. In fondo è questo uno dei casi in cui abbiamo la legge, ma non il decreto applicativo, o meglio la strumentazione amministrativa utile a realizzare le indicazioni generali della legge.

Ci sono scuole che hanno utilizzato l'autonomia costituzionalmente loro garantita per uscire dall'ambiguità, dando un carattere disciplinare a Cittadinanza e Costituzione, con un orario settimanale, che comprende sia l'insegnamento della Costituzione, sia iniziative di approfondimento dei valori costituzionali, prevedendo anche un giudizio specifico in pagella.

7. Un pro memoria per il legislatore delegato

In sintesi si tratta di riconoscere, di valorizzare e di raccordare fra loro almeno sette livelli istituzionali:

1. quello della Costituzione, che fra l'altro finalizza tutto l'ordinamento al pieno sviluppo della persona umana e all'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese;
2. quello della legge 169/2008, che impegna il Ministero ad attivare «attività di sensibilizzazione e di formazione del personale (della scuola), finalizzate all'acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico-geografica e storico sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse»; tale tematica è integrata dalla legge 222/2012, che prevede l'organizzazione di «percorsi didattici finalizzati ad informare e a suscitare la riflessione sugli eventi e sul significato del Risorgimento, nonché sulle vicende che hanno condotto all'Unità nazionale, alla scelta dell'Inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione, anche alla luce dell'evoluzione della storia europea»;
3. quello delle Indicazioni nazionali emanate prima con regolamenti per il secondo ciclo (DM 16.11 2012 n. 254 15.3.2010, nn. 87,88,89), poi per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo (DM 16.11.2012, n. 254), che fanno esplicito riferimento a C&C, senza peraltro offrire un supporto orientativo e organizzativo, per ciò che riguarda, per esempio, la possibile valorizzazione a questo scopo delle ore affidate all'autonomia delle scuole, e alla valutazione dei risultati di conoscenza e competenza civico-sociale (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, 18.12.2006), da raggiungere nei diversi ordini e gradi di scuola;
4. quello delle Circolari della Direzione Generale per gli ordinamenti

scolastici e per l'autonomia, che, con la CM 11.12.2008, n.100 e la CM 27.10.2010 n. 86, ha fornito preziosi chiarimenti, la cui efficacia, peraltro, era stata prevista solo per l'anno scolastico 2010-2011. Questo limite ha lasciato incerte le scuole circa l'effettiva volontà dell'Amministrazione attiva, che frattanto si è impegnata, con la Direzione Generale per lo studente e la partecipazione, a supportare validamente singole iniziative progettuali, anche in collaborazione con Camera e Senato, e con una serie di convenzioni e protocolli d'intesa con Autorità di alta caratura istituzionale sui temi della legalità, ma tutto ciò sul piano della volontarietà;

5. quello dei programmi di concorso a posti d'insegnamento previsti dal DM 21. 9. 2012 n.80, che, per le classi A043 e A050, afferma: "Per quanto attiene all'educazione civica, anche alla luce della recente normativa relativa a Cittadinanza e Costituzione come competenza trasversale alle discipline, il candidato dovrà dimostrare di avere chiara conoscenza delle finalità di questo insegnamento, che, in più stretto rapporto con la storia e la geografia, è essenziale per la formazione della coscienza sociale e civile del cittadino. Il candidato dovrà pertanto dimostrare di conoscere la Costituzione italiana e di saperne illustrare gli articoli, alla luce degli avvenimenti storici che l'hanno preparata e dei concetti giuridici e filosofici che l'hanno ispirata".

Appare logico pensare che un insegnante di questo tipo debba frequentare almeno un semestre di diritto costituzionale e si renda disponibile a coordinare, per questa tematica, il lavoro del consiglio di classe in cui opera, dilatando eventualmente le sue competenze di animatore e di consulente (si parla di "figure di sistema") anche nell'ambito di quelle "reti di scuole" che si vanno costruendo nelle diverse realtà territoriali. Le dotazioni organiche previste dal comma 201 dovrebbero consentire un'utilizzazione opportuna del personale docente, anche in riferimento al tema indicato.

6. quello delle iniziative assunte delle Direzioni degli USR, a cominciare dalla Direzione Generale della Lombardia (Linee d'indirizzo dell'USRL per Cittadinanza e Costituzione, 12.2.2014, prot. MIUR AOODRLO 2614). Il corso svolto nel 2014-2015 ha visto la partecipazione di 180 persone iscritte, cui è stato consegnato un primo attestato di partecipazione, sul tema Le figure di sistema per Cittadinanza e Costituzione.
7. quello del "governo" dell'autonomia scolastica (L.15.3.1997, n. 59, DPR 8.3.1999, n. 275, l. 13 7 2015, n. 107), che è stata finora variamente utilizzata dalle singole scuole: alcune ritengono di fatto abbandonata e non più scolasticamente rilevante l'educazione civica (anche se aggiornata come C&C), altre, ritenendosi abilitate ad interpretare e attuare la legge 169, hanno deliberato un orario

e un voto distinto per C&C, i cui esiti sono riportati anche nelle pagelle degli studenti.

Il punto più debole, che andrebbe rinforzato, è il 4). L'eccellente lavoro di supporto, offerto da un gruppo di esperti ministeriali alle scuole che si collegano in rete per la prima attuazione delle Indicazioni, non ha messo a fuoco se non occasionalmente questa problematica, che rischia di restare marginale, mentre potrebbe dare dignità e stabilità ad un insegnamento che ora vivacchia negli interstizi delle discipline, rischiando di scadere nella retorica dell'Inno, nella raccomandazione del superfluo, nella sottovalutazione della posta in gioco o nell'evento occasionale riservato a piccole minoranze di scuole sensibili al problema.

8. Spunti per una didattica di Cittadinanza e Costituzione

Pensiamo anzitutto agli obiettivi educativi che si dovrebbero perseguire con Cittadinanza e Costituzione:

1. In primo luogo far conoscere, con approfondimenti e ampiezza di orizzonti proporzionati all'età dei ragazzi, in situazioni e con modalità pedagogicamente qualificate, sia i principi, i valori, i diritti e i doveri che ci competono in quanto persone, cittadini e lavoratori, sul piano familiare, associativo, locale, nazionale, europeo e mondiale, sia gli ordinamenti e le norme fondamentali che caratterizzano la nostra "cittadinanza plurale", attraverso l'accostamento e lo studio della storia, della geografia, del diritto e dell'economia (dove presenti), anche con riferimenti alla cronaca e alla vita quotidiana, in costante riferimento alla Dichiarazione universale dei diritti umani e alla Costituzione italiana.
2. In secondo luogo promuovere iniziative di vita sociale, di lavoro comune e di partecipazione per motivare i ragazzi a vivere la cittadinanza attiva, in riferimento alle competenze sociali e civiche, così come sono analiticamente presentate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006.
3. In terzo luogo aiutare i ragazzi a conoscere se stessi e gli altri e a utilizzare le esperienze vitali e la cultura, per affrontare i compiti di sviluppo che devono in qualche modo eseguire per crescere e per concorrere a vincere le sfide poste dai problemi inediti che dovranno affrontare. Penso anche alle tematiche interessanti dei vissuti e delle esperienze di vita dei ragazzi, in rapporto a tutto ciò che fa problema, per esempio sul tema dell'identità sessuale e delle pari opportunità, e che va affrontato con apertura critica, con discrezione e ragionevolezza.
4. In quarto luogo distinguere il ruolo, i valori e i limiti delle norme

esistenti (rispetto consapevole della legalità), comprendere i limiti e la necessità delle istituzioni e dell'impegno politico necessario a farle funzionare e a renderle migliori, facendosi carico, anche in termini di volontariato, dei beni comuni che sono necessari per raggiungere più efficacemente le finalità degli ordinamenti e in sintesi per vivere in un mondo più libero, giusto e felice, per quanto umanamente possibile.

Quanto agli ambiti di cui dovrebbe occuparsi, mi riferisco alle ampie categorie utilizzate nel Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, presentato con enfasi dal ministro Gelmini, il 4.3 2009, ma poi non più utilizzato dal Ministero. Si tratta di riflessioni su: 1) dignità umana, in sé e negli altri, con approfondimenti storici, giuridici, politici, psicologici, etici; 2) identità e appartenenza, con successive prese di coscienza e di responsabilità, relative ai diversi ambiti dell'esperienza umana; 3) alterità e relazione, con i relativi momenti di estraneità, d'incontro e di scontro, di competizione e di cooperazione; 4) partecipazione, in relazione a tutti gli ambiti e livelli di vita sociale e istituzionale.

Dare diritto di cittadinanza nella scuola alla Costituzione non significa fare un nozionistico corsetto di diritto, diluito nei 13 anni che vanno dall'infanzia alla giovinezza o, all'opposto, farsi travolgere dalla cronaca, per attizzare controversie, dimenticando le materie «canoniche», o concedendo qualche vacanza patriottica, ma "arredare" la propria memoria e talora le pareti della scuola e dell'aula o utilizzare tablet e LIM, dove esistono, e dove si sanno utilizzare, con documenti e messaggi che siano funzionali al programma di lavoro scelto. Vuol dire darsi un metodo di lavoro anche collegiale fra docenti, per sapere volta a volta rintracciare e confrontare principi costituzionali e fatti, istanze valoriali e problemi reali, per distinguere e connettere etica, diritto, legalità, politica, in relazione alle responsabilità connesse col ruolo dei politici, dei giudici, dei tecnici, dei giornalisti, dei docenti, dei genitori e degli studenti.

Con modi appropriati all'età dei ragazzi, si possono incentivare giornali d'istituto, bacheche, gruppi di studio, rassegne stampa su certi temi, informazioni e messaggi relativi alle consulte studentesche, ad eventi significativi, con foto selezionate ricavate dalla rete sulle vicende della cronaca locale, ma anche regionale, nazionale, europea e mondiale, o sulla vita della scuola. Ovviamente, con criteri discussi e condivisi, anche senza convocazioni formali, e con l'impegno dei promotori, solitamente i docenti di area storico geografica e storico sociale o giuridica, a informare e a far maturare interessi e responsabilità fra tutti i docenti e studenti. L'attivazione di questo processo, in attuazione delle Indicazioni e di altre auspicabili norme ministeriali, spetta primariamente ai dirigenti scolastici.

9. Un'ipotesi grafica per facilitare la connessione di discipline, "educazioni", atteggiamenti, comportamenti, competenze

Si potrebbe pensare a una tabella a doppia entrata, con le discipline sull'asse delle ordinate e le "educazioni" e le "attività" sull'asse delle ascisse. E se ogni insegnante passasse in rassegna i contenuti delle sue discipline e i tempi e i modi del suo insegnamento, e più in generale delle sue possibili interazioni con gli studenti, per aggiungere qualche nota ideale in margine ad ogni pagina e ad ogni nucleo tematico, e sapesse approfittare degli spunti offerti dalla vita quotidiana per introdurre richiami, informazioni, suggerimenti, indicazioni bibliografiche, emerografiche, telematiche relative alle "educazioni".

C'è un modo "compatto" di far lezione e c'è un modo ipertestuale, analogo a quello delle università medievali, in cui il maestro, "leggendo" il testo (lectio), lo commentava con sue aggiunte orali o con note o con glosse interlineari. E siccome le discipline tutte sono opera umana, e non frutto del solo cervello calcolante, non dovrebbe essere impossibile che anche i docenti delle discipline più formali trovasse il modo di far uscire "i valori" dalla vita della classe e dalla storia degli scienziati a cui si devono le scoperte e le invenzioni che sono confluite nelle materie scolastiche.

Con altra immagine, si potrebbe pensare che le "educazioni" siano come altrettante spie che stanno sul cruscotto di un'automobile: quando si accendono, segnalano un problema e consentono d'intervenire, per rendere la marcia più sicura e più confortevole.

La scuola non è immaginabile solo come "percorso" o navigazione, ma anche, per usare un'immagine dei rapporti Faure e Delors dell'UNESCO, come edificio che si regge su quattro pilastri: questi riguardano non solo l'insegnare a conoscere e a fare, come tutti sanno, ma anche l'insegnare a cooperare e ad essere, come molti mostrano di non sapere. Mi permetto di ricordare a questo punto il sorriso ironico con cui Draghicchio parlava delle competenze: le citiamo tanto, diceva, ma in fondo pensiamo a conoscenze, capacità, abilità, virtù. Rinvio, per una risposta sorridente, ma fiduciosa, alla riflessione approfondita di Lucio Guasti.

Conclusione

Concludo con una citazione di Gesuado Nosengo, scritta sulla sua agenda del 1967: "Faccio il massimo sforzo per esercitare qualche influenza sul Ministro nel senso da noi desiderato, e questo per dovere. Perché quando il dovere fosse fatto, se i politici volessero rompersi il collo sociale, proponendo una scuola socialmente ingiusta, possono pure farlo. Risponderanno essi a Dio e al popolo ita-

liano... Ci vuole un po' di umiltà e di fiducia per accogliere e rassegnarsi senza depressioni. La vita è più forte di tutte le nostre agitazioni". Mi permetto di aggiungere che, se non c'è governo o riforma che possa risanare definitivamente la scuola, così non c'è governo o riforma che possa rendere vano il lavoro di chi ci s'impegna, o si è impegnato, mettendoci la faccia, ma anche il cuore, il fegato e il cervello.

Ricordo che il progetto elaborato dall'UCIIM nel convegno di Catania (1957), intitolato con esemplare chiarezza "L'insegnamento della Costituzione e l'educazione civica dei giovani", offrì materiale e stimolo per la stesura del citato DPR Moro del 1958.

A commento di questo decreto, Giovanni Gozzer, una delle menti più lucide della scuola di allora, scrisse su "La Scuola e l'Uomo": "Il provvedimento non può essere salutato, da quanti si occupano dei problemi scolastici, che come un fatto di grande valore e pieno di significato per l'avvenire [...]. Dobbiamo onestamente ammettere che difficilmente si sarebbe potuto impostare il problema dell'educazione civica con maggiore equilibrio e con più lineare impostazione didattica: ne diamo atto ben volentieri". A volte il *vintage*, con qualche ritocco, è meglio delle mode contemporanee.

Bibliografia

- Auriemma S., Prime note su due tracciati di riforme ordinamentali, Tecnodid, Napoli 2015 (Contiene anche un commento analitico alla legge 107).
- Bertagna G., Dietro una riforma Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2010) al "cacciavite" di Fioroni, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.
- Corradini L. (a cura di) Sull'educazione civica, in Il Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione, nel periodo 1989-1997, "Studi e Documenti degli Annali della PI", n.75-76, Le Monnier, Roma 1996.
- Corradini L. (a cura di), Cittadinanza e Costituzione, Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti, Tecnodid, Napoli 2009.
- Corradini L., La bontà della scuola: potenzialità e limiti di una riforma, in "Appunti di cultura e politica", n. 5, 2015, pp. 6-12.
- Corradini L., Sentieri rivisitati ricordando discepoli e maestri, Armando, Roma 2016.
- De Gregorio A. e Voltattorni C., Inglese e educazione civica le materie più importanti per gli italiani, I suggerimenti sulla riforma, Corriere della Sera, corriere.it, 15 dicembre 2014.
- Guasti L., Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche, Erickson, Trento 2012.
- Niceforo O., Da Berlinguer a Gelmini. Come (non) cambia la scuola, Editoriale Tuttoscuola, Roma 2010.
- Occhetta F., La riforma della scuola, in La Civiltà Cattolica, 12 settembre 2015, pp. 385-395.
- Pizzolato F., La dimensione pedagogica della Costituzione (Riflessioni a partire da 'La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte' di Luciano Corradini), in "Iustitia" ott. dic. 2014, pp. 409-419).
- Porcarelli A., La religione e la sfida delle competenze, Sei, Torino Leumann, 2015.
- Reguzzoni M., Riforma della scuola in Italia, Franco Angeli, Milano, 2000.

Le nuove tecnologie a scuola tra paure e speranze

di Giovanni Biondi

1. Le paure

Spesso leggiamo sui giornali polemiche sull'efficacia o meno delle nuove tecnologie a scuola. Il tema viene presentato secondo diversi punti di vista ma non ci sono evidenze sperimentali a favore dell'una come dell'altra tesi. La scuola, non solo in Italia, fa coincidere i principali processi di innovazione con l'introduzione delle ICT. È ormai un dato di fatto che il digitale sia una straordinaria opportunità per i percorsi formativi e basta andare al BETT che si tiene a Londra a gennaio di ogni anno per rendersi conto di questo fenomeno. Non si tratta solo di hardware. Da questo punto di vista anzi dopo le LIM, le stampanti 3D e la robotica non ci sono state rivoluzioni significative: l'elettronica segna il passo dopo anni di continuo sviluppo. Le opportunità maggiori derivano piuttosto dal software, dai contenuti e dagli ambienti (laboratori) interattivi, dagli ambienti immersivi, dalla realtà virtuale, dai contenuti in 3D.

I rischi a cui va incontro la cosiddetta scuola 2.0 sono certamente molti, esattamente quelli di chi cerca di costruire qualcosa di nuovo. Si tratta infatti di uscire da uno scenario che conosciamo da decenni fatto di lezioni, di pagine da leggere e di esercizi da fare a scuola e a casa, di verifiche orali e scritte, quella scuola che assomiglia così tanto a quella che abbiamo frequentato noi troppi anni fa, una mancanza di cambiamento che lascia a dir poco sorpresi.

Pensare però che il rischio che corre la scuola 2.0 sia quello di dimenticare il laboratorio di fisica a favore di quello di informatica, come ha scritto un illustre pedagogo in una recente intervista, è davvero singolare. Uno dei temi della così detta scuola digitale è proprio quello di chiudere "i laboratori di informatica" specialmente nelle scuole primarie dove il computer chiuso nel suo laboratorio finisce "per predicare se stesso". Ma l'argomento che va per la maggiore vede il libro sulla sponda opposta dei vari *devices* tecnologici. Secondo questa bizzarra teoria, chi usa la tecnologia perde progressi-

vamente il gusto della lettura. Gli studenti leggono poco e questo è un fatto sempre più rilevante, un trend costante cominciato ben prima della comparsa delle tecnologie a scuola. Ogni anno un'emorragia di lettori segna tragicamente il mondo dell'editoria. Ma è un dato che interessa in genere gli italiani e, se si va a guardare bene il dato, si scopre che i giovani rimangono i lettori più consistenti. La fascia d'età 11-17, secondo i dati ISTAT 2015 rimane comunque la più forte, quella che legge di più. In ogni caso il punto non è questo. È evidente che il computer ha una funzione diversa da quella di leggere i testi. Leggere sullo schermo o su carta non introduce particolari vantaggi se non forse quello del peso degli zaini e della possibilità di allargare i caratteri o salvare i commenti. Ma se si tratta di leggere tanto vale portarsi un libro in tasca, per lo meno non ha bisogno di essere ricaricato. E comunque credo proprio che in molti casi un testo nato per la carta il più delle volte in carta ritorna attraverso la stampante.

Un altro assioma che viene usato con la stessa finalità accusatoria nei confronti delle scuole 2.0 sostiene che in genere il computer e la rete vengono usati per raccogliere informazioni, così – con un curioso salto logico – l'introduzione del computer abbasserebbe automaticamente il livello culturale della scuola appiattendolo l'attività didattica alla sola raccolta delle informazioni. Forse tutti ricordano "i quaderni delle ricerche" che si usavano quotidianamente in migliaia di scuole. Su questi quaderni finivano cartoline, ritagli di vecchi libri di testo, fotografie tutte incollate e commentate magari con testi copiati dalle enciclopedie di cui le famiglie si dotavano proprio per sostenere le ricerche dei figli. Si trattava dello stesso processo: la ricerca come raccolta di informazioni. Con l'aggravante che spingeva migliaia di studenti a ritagliare e saccheggiare più o meno vecchi libri di testo. Dal processo di ricerca era assente tutta la fase "dinamica": formulare e verificare una ipotesi, sviluppare e allenarsi al senso critico. Quindi ben prima delle ICT la scuola spingeva gli studenti verso questo tipo di esercizi. Non sarà quindi il computer a spingere verso il basso il livello culturale dei ragazzi. Viene da pensare che faccia più danni un'attività ancorata al nozionismo con o senza il computer.

Viene poi agitato il fantasma della scrittura: smetteremo tutti di scrivere a mano, in corsivo, appena avremo a disposizione una tastiera o un touchscreen. Anche in questo caso non è difficile dimostrare che, come per la lettura, il computer non si inserisce a scuola per sostituire la penna, o per ridurre la capacità di scrittura degli studenti. Forse si dovrebbe anche ricordare che anche la scrittura è a sua volta una "tecnologia", una tecnica, una mediazione tra una parola, un pensiero, un concetto e la sua rappresentazione su un qualche supporto. Libro, lettura e scrittura non le percepiamo ormai più

come tecniche perché secoli d'uso ce le fanno apparire "amichevoli". Ma lo sono, né più né meno di come appaiono oggi le ICT agli studenti. Allora dove sta il digitale a scuola? Perché i governi di tutto il mondo stanno investendo in questa direzione? Si tratta della pressione dei produttori di hardware e software che vogliono conquistare la scuola? È da questa aggressione spinta da torbidi motivi economici che la scuola si deve difendere?

2. Le speranze

È vero però che le tecnologie a volte vengono presentate come la panacea a tutti i mali della scuola e che a volte invece vengono demonizzate perché ne ampliano i vizi, primo tra tutti quello della superficialità. Quindi ci dovremmo chiedere quale sia il posto delle tecnologie a scuola: cosa ci dobbiamo aspettare dalle tecnologie a scuola?

Questa è la domanda centrale alla quale è necessario rispondere per orientare le scelte. Credo che sia importante considerare che la nostra scuola ha dei valori fondanti che derivano dalla propria storia. Ci è estranea l'idea dell'addestramento, della palestra degli apprendimenti, dell'insegnamento finalizzato al raggiungimento dei risultati nei test. La scuola è un ambiente educativo nella tradizione italiana, un ambiente sociale dove si cresce e dove si impara. Un ambiente complesso che si sta inutilmente e pericolosamente burocratizzando ma che al suo interno conserva una spinta verso lo spirito critico e una forte attenzione agli studenti con quel sano buon senso che spesso porta tanti insegnanti e presidi a non seguire quella che ormai è diventata una selva di norme ed adempimenti. I migliori insegnanti puntano sempre a realizzare una scuola fatta per gli studenti non aspettandosi studenti fatti per la scuola. La principale missione della scuola rimane sempre quella educativa e questa convinzione credo sia radicata. D'altra parte se guardiamo alla storia della scuola incontriamo educatori come Montessori o Lombardo Radice, incontriamo i tanti movimenti della scuola attiva degli anni Cinquanta e Sessanta e quelli più recenti di *book in progress*. L'obiettivo è sempre stato lo stesso: creare un ambiente scolastico che si adattasse agli studenti, che permettesse loro di esprimersi anche attraverso percorsi personalizzati, utilizzando in positivo la "pluralità" delle loro intelligenze, ma soprattutto creando una organizzazione didattica che li coinvolgesse direttamente in attività di costruzione delle loro competenze.

Nella costruzione delle competenze il metodo che si usa è infatti fondamentale. Tutti questi tentativi hanno sempre avuto a disposizione delle "tecnologie povere", soprattutto basate sulla carta. Può

sembrare forse una osservazione priva di conseguenze, ma si può pensare davvero di creare un laboratorio fatto di carta? Una biblioteca, un archivio certamente, ma non un laboratorio. Gli insegnanti che hanno cercato di realizzare un ambiente “laboratorio” hanno dovuto inserire in un ambiente costruito per “imparare attraverso la lettura” appunto quelle che erano in quel momento storico “nuove tecnologie”. Le aule delle scuole elementari si popolavano quindi di acquari, barometri, termometri, orti perché i bambini potessero fare delle esperienze dirette, limografi e ciclostili perché potessero scrivere giornalini scolastici, duplicare e condividere pagine tratte da libri che non fossero il solo testo scolastico.

Vorrei a questo proposito inserire un ricordo personale proprio di Draghicchio che ho conosciuto negli anni Settanta quando, giovane insegnante, andai a visitare credo la prima scuola a tempo pieno messa in piedi proprio da Draghicchio a Spilamberto. Quello che mi colpì fu proprio la trasformazione complessiva dell'organizzazione didattica, del tempo e dello spazio della scuola. Non era il modello di tempo pieno, che poi si è affermato, della classe con due insegnanti che si alternano. Si respirava l'eccitazione e l'entusiasmo di chi costruisce un nuovo modello, cambiando proprio i connotati alla scuola tradizionale. Non c'era ad esempio l'ora di educazione fisica ma durante il giorno si svolgevano nella palestra tornei di basket a ciclo continuo a cui partecipavano tutti i ragazzi intervallando così l'attività in classe con quella sportiva. Lo stesso per le attività cosiddette laboratoriali. Una innovazione che ambiva a cambiare non solo il tempo ma anche lo spazio del fare scuola. Naturalmente non c'erano ancora le nuove tecnologie e tante cose rimanevano costrette “nella carta”, ma la dimensione del cambiamento era radicale. Lo scenario di queste trasformazioni ha sempre avuto dei confini ben precisi e anche il laboratorio che negli istituti tecnici e professionali è stato certamente più frequentato rispetto ad altre tipologie scolastiche, ha sempre limitato la possibilità di fare esperienza diretta su argomenti e tematiche differenti rispetto a quelle che si potevano riprodurre in laboratorio: molte materie restavano fuori. Il digitale invece offre oggi queste opportunità. Permette di esplorare una cellula e simulare l'orbita di un pianeta, entrare nell'infinitamente piccolo e nel sistema solare, analizzare un'opera d'arte mettendola a confronto sullo schermo con altre dello stesso autore o periodo, usare una lingua straniera collegandosi con una classe di una scuola europea... Insomma rende possibile quello che lo spazio fisico, la carta, fino ad oggi aveva limitato. Ci sono quindi tutte le opportunità perché si possa trasformare l'organizzazione stessa della scuola, il tempo e lo spazio, gli strumenti come i ruoli dei suoi attori. Il posto delle tecnologie digitali quindi non è certamente quello del laboratorio di informatica dove il computer è isolato. Anzi la scuola potrà trasformarsi

proprio se saprà utilizzare le grandi opportunità offerte dal “digitale”. Si tratta di una rivoluzione annunciata che sta avvenendo un po' in tutti i paesi del mondo. Ma “non si può mettere vino nuovo in otri vecchi”. Questa rivoluzione richiede che si riveda l'intero modello, che si cambi il contratto di lavoro degli insegnanti basato e centrato sulle ore di lezione, che cambino le architetture interne delle scuole ed i loro arredi, che cambi la didattica e gli strumenti di lavoro in classe. La nostra scuola sta passando da un modello ad un altro ed ha bisogno di essere accompagnata da una “vision” ancora più importante delle risorse finanziarie. Senza questa consapevolezza e questo sguardo al futuro anche le risorse disponibili sono destinate a disperdersi in tanti rivoli e a non accompagnare il processo di trasformazione che sta di fatto avvenendo.

Strategie e strumenti per progettare, conquistare, mantenere un sapere matematico consapevole e adeguato ai propri fini

di Gabriele Anzellotti

1. A tutti i livelli si sa meno matematica di quanto sarebbe auspicabile e possibile

La matematica è necessaria sia come *competenza chiave* per la cittadinanza, sia come strumento per accedere a livelli elevati di istruzione, in particolare nell'area scientifica e tecnologica. Molte risorse e molto tempo degli studenti, degli insegnanti e delle istituzioni sono destinati alla matematica, ma i risultati non sono soddisfacenti. Infatti, ricordiamo che percentuali elevate di studenti hanno voti insufficienti o appena sufficienti in matematica e che la matematica è spesso concausa determinante di ritardi nella carriera o di abbandono scolastico (Anzellotti, 2008). Inoltre è ben noto che, nelle indagini nazionali e internazionali, fasce ampie della popolazione mostrano livelli di competenza decisamente inferiori alle attese (INVALSI, 2016; Anzellotti, 2011). Nell'opinione comune si ritiene che il problema della difficoltà in matematica riguardi essenzialmente le persone che per la matematica *non sono portate* e si trovano quindi in una condizione un po' patologica da trattare opportunamente. Nuove metodologie didattiche, ad esempio laboratoriali, e nuovi curricula vengono quindi spesso invocati specialmente al fine di ottenere migliori risultati di apprendimento da parte della fascia media e bassa degli studenti, mentre per gli studenti che hanno voti medio-alti, anche se non lo si afferma esplicitamente, spesso si ritiene che non sia necessario modificare nulla del curriculum e della prassi didattica comune e anzi sarebbe meglio lasciare tutto come sta. In questo articolo sostengo invece che pure per gli studenti di livello medio-alto, anche negli indirizzi a maggior contenuto scientifico dei licei e degli istituti tecnici, non si ottengono i risultati che sono attesi, e ciò richiede attenzione. Sostengo inoltre che anche gli studenti e i laureati dei corsi di laurea scientifici imparano la matematica meno di quanto sarebbe auspicabile e possibile e presentano difficoltà non dissimili da quelle che hanno gli studenti della scuola superiore. Pre-

sento allora un punto di vista sulla costruzione del sapere matematico e sull'apprendimento, dal quale interpreto in modo unitario i problemi esaminati precedentemente e indico alcune strategie per organizzare le azioni didattiche al fine di stimolare ogni studente a *progettare, conquistare, mantenere* un sapere matematico consapevole e adeguato, con il supporto dei docenti e dell'ambiente scolastico.

2. Le competenze matematiche e le difficoltà degli studenti nella scuola e nell'università

Grazie alle indagini dell'INVALSI e di OCSE-PISA abbiamo informazioni abbastanza precise sulle competenze matematiche degli studenti nella fascia dei quindici anni, ossia essenzialmente gli studenti che si trovano nella seconda classe della scuola secondaria di secondo grado, che stanno concludendo l'obbligo scolastico. Non ci interessano in questa sede le comparazioni relative tra diverse popolazioni ma le indicazioni che si ottengono sulle competenze e sulle difficoltà che gli studenti hanno in assoluto. A questo proposito ricordiamo alcune osservazioni che sono state fatte qualche anno fa in (Impedovo et. al., 2012) in base a un attento esame dei dati percentuali sulle risposte ai singoli quesiti della prova INVALSI per la seconda superiore:

- gli studenti hanno difficoltà a individuare le procedure e i calcoli numerici e algebrici opportuni per risolvere problemi, forse perché non sono in grado di attribuire *significati* ai calcoli stessi;
- risulta difficile dare esempi e controesempi e sembra manchi la capacità di *esplorare* un problema o una situazione proposta;
- è difficile fare *stime e approssimazioni* numeriche del risultato di certe operazioni, e in qualche modo sembra essere carente il *senso del numero*;
- risulta in generale difficile utilizzare il linguaggio matematico per descrivere e formalizzare una situazione o un problema, in particolare è difficile *tradurre in una formula algebrica una relazione espressa con il linguaggio comune*, ad esempio un problema che coinvolge percentuali.

Ritengo che queste osservazioni siano valide e che si tratta proprio di elementi sostanziali della competenza matematica che non sono adeguatamente posseduti dagli studenti. Si potrebbe però dire che è fisiologico e non importante che una parte dei quindicenni, magari poco interessati o poco dotati, abbia questo tipo di problemi ed è sufficiente che per gli altri studenti le cose vadano bene. Purtroppo non è così. Andiamo infatti ad esaminare la situazione al-

l'uscita della scuola secondaria e all'ingresso dei corsi di laurea dell'area scientifica e tecnologica: Biologia, Chimica, Fisica, Geologia, Informatica, Ingegneria, Matematica, Statistica. Qui la matematica è senza dubbio indispensabile e qui arrivano studenti che hanno avuto altri tre anni di scuola oltre l'obbligo, dove hanno avuto lezione di matematica per diverse ore settimanali e hanno potuto accrescere le loro conoscenze e consolidare le loro competenze matematiche di base. Alcuni di questi studenti hanno anche avuto uno scritto di matematica all'esame di diploma, per il quale si sono specificamente preparati. Ci aspettiamo quindi che questi studenti abbiano un sapere matematico adeguato. Ma così non è: molti manifestano grosse difficoltà negli studi universitari, dovute in buona parte ad una preparazione insufficiente in matematica e aggravate da una organizzazione non di rado inadeguata della didattica universitaria. In effetti, questa carenza di preparazione matematica viene segnalata anche dal fatto che nelle prove di verifica delle conoscenze per l'ingresso ai corsi di laurea scientifici, tra il 30 e il 50 per cento degli studenti ogni anno si colloca al di sotto della soglia ritenuta necessaria [Anzellotti, 2014]. Le difficoltà che emergono in queste prove, che contengono quesiti per molti aspetti del tutto simili a quelli delle prove INVALSI di seconda superiore, sono essenzialmente dello stesso tipo di quelle indicate sopra per i quindicenni. Voglio precisare che tali difficoltà non sono una scoperta recente, sono abbastanza note a ogni docente, e sono ampiamente studiate in letteratura. Quello che desidero sottolineare è che non riguardano soltanto gli studenti che sono poco portati per la matematica, ma *riguardano tutti gli studenti*, fatta eccezione forse per una parte molto piccola di studenti estremamente competenti.

Considero infine le competenze matematiche degli studenti e dei laureati dei corsi di laurea scientifici e tecnologici. Questi studenti si sono in primo luogo auto-selezionati, inoltre hanno spesso superato varie forme di selezione da parte dell'università e hanno infine seguito un percorso che comprende diversi insegnamenti di matematica oltre che molti altri insegnamenti di varie discipline scientifiche, ad esempio Fisica, i quali richiedono un uso esperto della matematica. Su questa popolazione di studenti, in Italia, purtroppo, non mi risulta che ci siano indagini e analisi. In mancanza, ricorro alla mia esperienza personale di molti anni di insegnamento universitario, nonché alle esperienze riferite da numerosi colleghi e osservo che da questo punto di vista anche le persone che hanno buone capacità e motivazioni e hanno avuto una lunga e intensa formazione matematica hanno problemi analoghi, anche se a un livello superiore, a quelli degli studenti che escono dalla scuola secondaria. In particolare osservo che secondo molti docenti universitari e anche secondo gli stessi studenti sono usualmente inferiori a quanto si vorrebbe le ca-

pacità che si raggiungono di: comprendere le connessioni tra i concetti matematici appresi, lo sviluppo delle teorie matematiche e i collegamenti tra queste e le altre discipline; utilizzare con naturalezza il linguaggio matematico per pensare e per parlare del mondo; mantenere presente e disponibile nel tempo ciò che si è imparato. Da cosa nascono questi problemi?

3. Quando si impara l'Algebra?

Credo sia utile esaminare un esempio. Comincio con una domanda: *quando si imparano il calcolo letterale e le equazioni e disequazioni algebriche di primo e secondo grado?*

L'uso di lettere per indicare numeri indeterminati comincia gradualmente nella prime classi della scuola media, fino ad arrivare in terza a un sistematico studio del calcolo letterale, che comprende espressioni abbastanza elaborate e anche equazioni. Nel primo biennio della scuola superiore si studiano poi le equazioni e le disequazioni di primo e secondo grado, anche con frazioni algebriche e radici, ed è inoltre abbastanza frequente, non solo in matematica, l'uso di semplici formule algebriche per esprimere e risolvere problemi; per brevità, anche se un po' impropriamente, chiamerò tutte queste cose "Algebra". Uno studente che viene promosso in terza superiore dovrebbe quindi conoscere l'Algebra, ma mi sento di affermare che questo di norma non accade. Cosa c'è che non va? Semplicemente, che gli studenti hanno grandissime difficoltà a utilizzare il linguaggio dell'Algebra per comunicare e per pensare. Sono in grado di eseguire alcune procedure algebriche di routine in situazioni molto simili a quelle che hanno studiato, ma non sanno dire cosa fanno e perché lo hanno imparato e tendono anche per questo a dimenticarlo rapidamente. Queste difficoltà spesso non vengono riconosciute precisamente né affrontate adeguatamente nel triennio superiore e si procede a costruire altra conoscenza, ad esempio la geometria analitica e le funzioni, su tali basi malcerte; spesso il problema permane e si ritrova all'ingresso dell'Università.

Cosa vorrei fare per affrontare questa situazione? Agli studenti che cominciano la terza superiore vorrei dare l'opportunità di rendersi conto di quello che fanno e che non fanno di Algebra. Vorrei fare questo cominciando a parlare con loro di cose nuove, possibilmente interessanti, usando il linguaggio dell'Algebra. E vorrei che fosse facilmente accessibile un sistema di quesiti e problemi e anche di testi che introducono nuovi argomenti e nuovi concetti importanti utilizzando il linguaggio dell'Algebra e mettendo bene in evidenza il suo ruolo. E agli studenti direi: dovrete essere in grado di capirmi quando vi parlo; dovrete essere capaci di rispondere a queste do-

mande e di leggere questi testi; dovrete parlare fra di voi e capirvi; se non ci riuscite, o a seconda di come ci riuscite, potete decidere cosa fare per imparare meglio. Vorrei poter discutere con ciascuno di loro cosa pensa di fare e poter seguire il suo percorso e discutere i suoi progressi.

Queste azioni che ho collocato all'inizio della terza superiore sono soltanto una parte di un lavoro di autovalutazione e progettazione che deve essere continuo e graduale, integrato con l'apprendimento e distribuito nel tempo, perché l'Algebra, come ogni altra cosa, non si impara in un momento preciso, ma nel tempo. Certamente è opportuno che ci siano uno o più periodi scolastici nei quali ci si concentra in particolare sull'Algebra, la si affronta in modo sistematico e si fanno verifiche specifiche. Tuttavia i risultati effettivi a lungo termine in termini di competenze e di sapere matematico complessivo saranno minimi o nulli se lo studio dell'Algebra non è inserito in una visione, in una strategia, in un programma di lavoro di lungo periodo, che non possono essere solo nella testa dei diversi docenti, ma devono essere il più possibile in primo luogo assunti in proprio dallo studente. Si deve allora diventare consapevoli che si comincia già a imparare l'Algebra quando ci si accorge che le operazioni con i numeri hanno delle proprietà generali, o si vede che si possono trovare delle formule generali per esprimere la soluzione di un problema in termini dei dati o per descrivere le relazioni fra le misure di oggetti geometrici. Si dovrebbero incontrare e cercare e riconoscere semplici formule ed equazioni che dicono cose interessanti, e trasformarle in modi che ci dicono qualcosa, prima di incontrare noiose espressioni algebriche e operare su di esse senza senso. La capacità tecnica di operare con le espressioni algebriche deve essere un mezzo e non un fine. Il significato delle operazioni algebriche deve sempre accompagnare la sintassi. E dopo il primo approccio sistematico si deve cogliere ogni occasione di usare l'Algebra e tornare consapevolmente a ripensarla da diversi punti di vista, rendendosi conto un po' alla volta della naturalezza e semplicità di concetti che all'inizio potevano sembrarci astrusi, diventando capaci di generare da sé un racconto *sensato* di ciò che si sa, ossia un racconto che include la storia e il perché di ciò che si sa e ciò che non si sa, il legame con tutto il resto del sapere e con le nostre intenzioni ed emozioni. Riassumendo, l'apprendimento di un argomento non avviene nel breve periodo di qualche settimana o mese in cui l'argomento stesso appare formalmente come tema delle lezioni, ma avviene in tempi molto lunghi, in periodi che si estendono molto oltre quelli formalmente previsti a questo scopo, in modo imprevedibile, spesso legandosi all'uso che ne dobbiamo fare. Andando al limite, ogni matematico sa bene che, soltanto quando lo ha usato per fare ricerca e l'ha insegnato sudandoci sopra, ha effettivamente imparato

ciò che aveva studiato nella sua laurea, magari superando gli esami con voti eccellenti.

Non si deve quindi essere stupiti o amareggiati, né come studenti né come insegnanti, se all'inizio della terza superiore gli studenti hanno grandi difficoltà con l'Algebra che hanno studiato in prima e in seconda: è normale. Ma si deve agire. Bisogna riprendere le cose studiate, darsi il tempo di farlo, e mantenere su di esse un'attenzione permanente, in modi che saranno necessariamente diversificati per ciascuno studente a seconda della sua specificità. E di nuovo sarà utile ripetere questo lavoro in momenti successivi, in quarta e in quinta e all'inizio dell'università, e a quel punto le conoscenze basilari di Algebra per l'obbligo scolastico, che sono state studiate a 14 e 15 anni, saranno finalmente padroneggiate e sopra ci si potranno solidamente costruire nuovi saperi.

Quanto si è detto nel caso dell'Algebra vale per ogni conoscenza. E vale complessivamente per la Scuola e per l'Università. Per costruire un sapere occorrono ripetute occasioni di riprendere le conoscenze apprese, utilizzarle, rielaborarle autonomamente. Ma *quando e come* è previsto che gli studenti della scuola o dell'università, facciano tutto ciò? *Che opportunità si danno loro, come si stimolano a fare questo?*

Queste domande dovrebbero essere al centro dell'attenzione di chi impara e di chi insegna e uno degli obiettivi maggiori della didattica dovrebbe essere proprio quello di condurre lo studente a raggiungere questa consapevolezza e ad assumere questa responsabilità (Zan, 2007). Mi pare invece che non sia così e questo a mio parere è alla base di tutte le difficoltà e i problemi che ho descritto nel punto 2.

4. Strategie e strumenti per la costruzione e la manutenzione consapevole di un sapere adeguato ai propri fini

Come conclusione di questo articolo indicherò sinteticamente alcune strategie che si possono esplorare e adottare per favorire la progettazione, la costruzione, il monitoraggio e la manutenzione del sapere. Indicherò inoltre alcuni esempi di strumenti e di protocolli di lavoro utili a tale scopo. I punti centrali sono due: le opportunità che si offrono agli studenti e il modo di interagire con loro. Ne ho già detto nel punto 3, ma riprendo il discorso con qualche considerazione più dettagliata. Per cominciare, i docenti dovrebbero cogliere ogni occasione in cui, parlando con uno studente, risulta evidente che questo non riesce a fare qualcosa che invece ci si aspetta che sappia fare. Queste occasioni non mancano, a tutti i livelli. Ad esempio, nella scuola superiore e all'ingresso dei corsi di laurea scientifici accade

di frequente che gli studenti abbiano difficoltà a fare operazioni o ragionamenti elementari o altri compiti, che dovrebbero invece essere svolti molto rapidamente e con assoluta padronanza, poiché si possono trovare come parti di ragionamenti, procedure risolutive, esplorazioni, che da tali eventuali difficoltà sarebbero rallentati o bloccati. Per fare un esempio minimo più specifico, alcuni studenti si trovano in un certo imbarazzo a fare senza calcolatrice (ma talvolta perfino con la calcolatrice) operazioni come:

$$\frac{1}{3} \quad \frac{2}{5} \quad \frac{12}{0,4} \quad \sqrt{0,25}$$

che sono state certamente studiate nel primo anno della scuola superiore e probabilmente anche già nella scuola media. Davanti a manifestazioni di difficoltà di questo tipo il docente degli anni successivi di scuola dovrebbe per prima cosa evitare di mostrare emozioni e dovrebbe assumere un atteggiamento professionale e sereno. Dopodiché, con domande socratiche graduate, *a partire da dove lo studente si trova*, lo si fa arrivare da sé alla risposta. Nella mia esperienza *ci si riesce sempre, ma può essere necessario un certo tempo*. A quel punto si considera con lo studente la questione se quel tipo di conoscenza era già stata da lui vista, e in quale forma, oppure no e si indaga opportunamente. In ogni caso conviene tranquillizzare parzialmente lo studente, osservando che è purtroppo normale dimenticare le cose, se non le usiamo e non ci pensiamo, e aggiungendo che però le conoscenze che ci sembrano importanti è bene che le manteniamo presenti e anzi cerchiamo di capirle e impararle meglio, perché, diventando man mano più grandi ed esperti, possono diventare facili anche se ci erano sembrate un tempo difficili; così che imparare vuol proprio dire *far diventare semplici e naturali le cose difficili*. A questo punto si dice agli studenti che se vogliono provare a fare un piano per riflettere su ciò che sembra loro di non sapere abbastanza bene e per decidere cosa imparare meglio, ci sono delle possibili strategie da seguire e se ne può parlare. Se vogliono prendere questa mano tesa, li si aiuta. Questo vale dai primi anni di scuola agli ultimi anni di università.

Come ho detto, per fare quanto ho appena descritto occorrono tempo, buona volontà e impegno da parte degli studenti e del docente. Penso però che in questo modo i risultati possano essere molto migliori di quelli che si ottengono per altre strade, strade che comunque richiedono tempo e risorse, ma non portano da nessuna parte. Ritengo perciò che i primi risultati positivi potranno far emergere una forse inattesa disponibilità di impegno da parte degli studenti; una disponibilità dei docenti a lasciare più tempo agli studenti

per fare questo lavoro – a ciascuno il suo tempo – invece di rincorrere *il programma*; una disponibilità delle istituzioni scolastiche a favorire questi processi con opportuni modelli organizzativi. Complessa è la questione di come fornire agli studenti una adeguata disponibilità di tempo da parte dei docenti, i quali nel sistema attuale non ne hanno a sufficienza per un lavoro così oneroso. Oltre a cercare tempo-docente riducendo attività didattiche e burocratiche di minore importanza, occorre trovare strumenti per integrare le opportunità di apprendimento, in particolare occorre realizzare materiali sempre più efficaci per il lavoro autonomo degli studenti e utilizzare forme di tutorato da parte di insegnanti in formazione e di studenti più o meno anziani, che faccia parte della formazione anche di questi ultimi. A livello universitario intendo ad esempio il tutorato al primo anno da parte degli studenti degli ultimi anni. Questo tutorato deve necessariamente essere seguito con attenta organizzazione e capacità didattico-scientifica da un sistema di docenti, in modo che sia per i tutor un momento formativo di riflessione sulle proprie conoscenze e capacità e si configuri come un tirocinio, diventando un'occasione di generare quel racconto sensato di ciò che si sa, di cui ho parlato nel punto 3.

Sia per quanto riguarda la realizzazione di efficaci materiali di studio pubblicamente disponibili, sia per quanto riguarda l'organizzazione del tutorato per gli insegnamenti di matematica all'inizio dei corsi di laurea scientifici, i matematici nelle università italiane hanno in questo momento, inizio del 2016 -17, una buona occasione di impegnarsi, grazie al Piano nazionale Lauree Scientifiche, che prevede in particolare azioni per migliorare la preparazione all'ingresso dei corsi di laurea e azioni per migliorare l'apprendimento e la riduzione degli abbandoni all'inizio dei corsi di laurea. Tali azioni si svolgeranno in particolare anche nel Laboratorio di Didattica e Comunicazione della Matematica del Dipartimento di Matematica dell'Università di Trento, dove sto conducendo un progetto su questo tema, e già nei prossimi mesi si potranno valutare i primi risultati.

Bibliografia

- Anzellotti, G. (2008). La questione 'matematica' nella scuola italiana, RIVISTA DELL'ISTRUZIONE, 24, n. 5, 77-84.
- Anzellotti, G. (2011). Valutazione e sviluppo delle competenze matematiche di base dall'obbligo scolastico all'ingresso dell'università. RICERCAZIONE, 3, n. 1, 173-184.
- Anzellotti, G. (2014) Test di valutazione e di autovalutazione, in Anzellotti et al.

(Ed.), L'insegnamento della Matematica e delle Scienze nella società della conoscenza, Atti del convegno PLS - Napoli-Città della scienza 12-13 dicembre 2013, 30-43. Milano: Mondadori Università.

INVALSI (2016) Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-16 http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/06_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf.

Impedovo, M., Orlandoni, A., Paola, D. (2012) Guida sintetica alla lettura della prova di matematica, Classe seconda – Scuola secondaria di secondo grado. INVALSI Quaderni SNV N.1-MAT.

Zan, R. (2007) Difficoltà in Matematica, Osservare, interpretare, intervenire. Collana Convergenze Springer Milano.

Riflessioni intorno all'insegnamento e apprendimento della lingua straniera nell'era post-metodologica

di Federica Ricci Garotti

La cultura è la sbanalizzazione del quotidiano

Ennio Draghicchio

E cosa c'è, Direttore, di meno banale di ciò che ci è ignoto, lontano, straniero?

Le ricerche svolte negli ultimi anni nell'ambito dell'educazione linguistica, in particolare dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, hanno dimostrato quanto sia complesso il processo di apprendimento di una lingua. Sul piano didattico generale l'apprendimento della lingua straniera non si sottrae alla verità che non esiste, in alcun settore disciplinare, un automatismo diretto di causa-effetto tra l'azione di insegnamento e il processo di apprendimento, così come è assai lontana dalla verità scientifica l'equazione che stabilisce un nesso di dipendenza diretta tra metodo utilizzato e risultati dell'apprendimento.

In particolare quest'ultima consapevolezza ha segnato l'era glottodidattica degli ultimi vent'anni decretando, di fatto, la fine dei metodi. Ci troviamo adesso nell'era post-metodologica (Brown 2007), caratterizzata da uno spostamento di interesse dall'insegnamento all'apprendimento. Al centro della ricerca glottodidattica non è più "la bella lezione", bensì lo sviluppo (in termini tecnici il "processamento") della lingua da parte dei discenti.

Dal momento che non c'è più un concetto metodologico di base a guidare la prassi didattica, restano più oscuri che mai i contorni di quella che dovrebbe essere una buona lezione o quanto meno una efficace didassi della lingua straniera.

Senza una base teorica la glottodidattica non riesce più a spingersi dal piano del singolo caso empirico a quello della generalizzazione dei principi. Ma, anziché rafforzare la didattica della lingua straniera, questa nuova consapevolezza si è tradotta spesso in un più o meno confessato smarrimento degli insegnanti di lingue (Krumm, 2010: 914), che giustamente trovano difficile tradurre in prassi didattica principi che non vengono più affermati come generali dalla ricerca teorica, mentre gli studi di caso empirici sembrano fare storia a sé, muovendosi all'interno di variabili difficilmente ripe-

tibili e impossibili da generalizzare. Tuttavia a mio parere la didassi, ovvero le condizioni in cui dovrebbe avere luogo l'apprendimento delle lingue, resta a mio parere una variabile fondamentale, pur se non l'unica e non sempre decisiva, per lo sviluppo linguistico. Dalla costruzione di un *Syllabus* orientato all'agire linguistico dei discenti, al centro del quale vi sia un uso della lingua basato sul significato e non sulla forma (Funk, 2010: 947), alla ideazione e gestione di attività che meglio contribuiscano ad attivare e sviluppare il processo di apprendimento linguistico¹, molto è ancora affidato all'inventiva e alla competenza dei docenti.

Una novità che contribuisce al cambiamento di paradigma scientifico e metodologico della glottodidattica è che da tempo non si può più ragionevolmente parlare di educazione linguistica intendendo con questo solo ed esclusivamente una lingua straniera che si affianca, nel curriculum, alla lingua prima. Ormai da più di dieci anni le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa e le linee-guida dei progetti europei hanno preso atto di una realtà sociale europea che si rivela sempre più segnata da un quadro complesso e multilingue. L'ultimo rapporto Eurydice del 2012 descrive l'educazione linguistica in Europa come un sistema in crescente evoluzione verso una stabile condizione di multilinguismo: l'età in cui si inizia con una lingua straniera si abbassa sempre di più e nella metà dei Paesi Europei le scuole offrono percorsi plurilingui, caratterizzati sia dall'insegnamento di due o più lingue straniere, sia dall'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*: insegnamento di una o più discipline non linguistiche in una o più lingue straniere²).

Sulla base del nuovo scenario illustrato, questo contributo si propone di:

- i. esplorare le possibilità a disposizione dei docenti per contribuire all'attivazione del processo di apprendimento linguistico nell'era post-metodologica;
- ii. illustrare il cambiamento del paradigma scientifico in un quadro di multilinguismo anziché di apprendimento di una lingua straniera.

¹ Si vedano a questo proposito le 10 macrostrategie di Kumaradivelu: (a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness, and (j) ensure social relevance (Kumaradivelu 1994: 32).

² Eurydice, Eurostat: key data on teaching languages at school in Europe 2012, European Commission.

1. Strategie di promozione linguistica

La perdita di interesse nei confronti del metodo non significa che la ricerca glottodidattica, soprattutto empirica, non abbia dato negli ultimi vent'anni indicazioni interessanti sulle strategie di insegnamento dimostrate più efficaci a sostenere l'apprendimento linguistico.

In particolare sono state indicate come necessarie attività in classe atte a: i. promuovere interazione tra discenti; ii. inserire la lingua in attività centrate sui discenti anziché sui docenti.

La prima strategia necessita, per la sua messa in opera, di un ambiente di apprendimento nel quale i momenti frontali non prevalgano su quelli collegiali. Il dialogo tra discenti, orientato sia alla soluzione di compiti sia alla comprensione dei significati, ha di per sé un valore formativo poiché l'oggetto di apprendimento non viene semplicemente riversato sulla classe che lo restituisce così com'è, bensì manipolato e rielaborato dai discenti stessi. Weber e Becker-Mrotzek (2012: 12) affermano con molta certezza, in parte provocatoria, il legame indissolubile tra le possibilità di partecipazione dei discenti e le scelte dei docenti: "Verstehens prozesse der Schüler werden im Frontalunterricht kaum gewährleistet; die Möglichkeiten der Schüler, sich zu beteiligen, sind stark eingeschränkt" (*Le possibilità che i discenti attivino processi di comprensione nella lezione frontale sono praticamente inesistenti e assai limitati dalla scarsa partecipazione, trad. mia*).

In uno studio empirico sull'insegnamento del tedesco come lingua tedesca in Italia Ricci Garotti (Ricci Garotti 2015) rileva che le reali interazioni tra studenti, disposti a coppie o in gruppo, occupano in media il 6% dell'intero tempo-lezione, e vengono attivate principalmente in questi compiti:

- Scambio di informazioni su un testo letto
- Espressione di una opinione personale su un tema dato
- Formulazione di ipotesi.

Nello stesso studio si rileva come, pur durante il lavoro di gruppo, l'autonomia dei discenti sia in realtà scarsa e il compito venga interrotto continuamente dai docenti anche per fornire indicazioni, supporto o aiuti non esplicitamente richiesti dai ragazzi. Nonostante la raccomandazione di favorire l'autonomia degli studenti, il cambio di marcia da una lezione fortemente strutturata e centrata sul docente a una più attiva e libera da parte dei discenti sembra non essere affatto consolidata nella prassi.

Un'ipotesi che può concorrere a spiegare il motivo di questa resistenza è la presunta incapacità dei discenti stessi di gestire compiti in modalità autonoma. I docenti non intervengono perché vogliono,

ma perché devono intervenire, essendo gli studenti svogliati, disinteressati o incapaci di gestire un compito senza l'apporto dell'insegnante. Ritengo questa argomentazione assai pretestuosa. Sul piano comunicativo attribuire il senso del proprio agire didattico ad una presunta incapacità dei discenti di alzare il proprio livello di comprensione equivale alla (strumentale) motivazione del giornalista, o del politico di turno, che giustifica il basso livello culturale dei propri interventi, articoli o trasmissioni con l'ignoranza del pubblico che ne fruisce, dimenticando che uno dei compiti e delle responsabilità del comunicatore culturale o del politico consiste proprio nel valore formativo del proprio lavoro. Nel caso dell'insegnante la questione si pone in maniera assai esplicita poiché il nucleo epistemologico dell'insegnamento sta prima di tutto nel suo valore formativo, implicito, prima ancora che nell'azione istruttiva (messa peraltro fortemente in crisi dalla pedagogia costruttivista a partire dai tardi anni Ottanta). Se i discenti non sono effettivamente in grado di lavorare in maniera autonoma, di interagire per negoziare i significati anziché aspettarli sempre in pronta consegna dall'insegnante, allora il primo compito di quest'ultimo consiste nel formare la propria classe creando un ambiente di apprendimento attivo e contribuendo così all'acquisizione di un metodo, prima e oltre che all'acquisizione di contenuti. Ad esempio si può assegnare il compito di comprendere il significato di termini sconosciuti in un testo anziché fornirne immediatamente la traduzione, così che al centro del lavoro sia l'attività interattiva dei discenti anziché la consegna di un prodotto (come la risposta a domande sul testo, che non garantisce affatto la comprensione dello stesso, ma solo l'esecuzione del compito).

In altre parole, l'insegnante è responsabile in toto dei propri obiettivi e dello stile metodologico su cui imposta le lezioni per raggiungerli, molto più di quanto non lo sia dei risultati raggiunti in termini di prodotto.

Ovviamente tra gli obiettivi posti all'attenzione dell'insegnante di lingue il primo riguarda il livello di competenza linguistica, che molti ormai tendono a considerare solo in relazione ai descrittori del *Framework* europeo. Provo ad uscire dalla stretta cui ormai le certificazioni ufficiali – fortemente volute da famiglie e dirigenti – costringono i docenti di lingue, per offrire alcune considerazioni sugli obiettivi e sul metodo.

Nella ricerca glottodidattica si è sviluppato un dibattito piuttosto vivace sulla definizione effettiva (al di là della necessaria vaghezza delle formule) del concetto di competenza comunicativa, in particolare riferita alla lingua quotidiana, disciplinare e al registro linguistico da acquisire. Dopo che l'obiettivo di competenza linguistica *near-native* propagatosi con i metodi degli anni Settanta si è dimostrato chiaramente illusorio, oltre che decisamente non necessario, si è

affermata l'idea condivisa che la competenza linguistica vada declinata attraverso le varie abilità che permettono al discente di interagire con, ma non di essere, un *native speaker* (da qui: NS). Come lapidariamente affermato da Paikeday *"The native speaker is dead"* (Paikeday, 1985).

Questo concetto di competenza non va inteso in ogni caso come concetto standard dell'insegnamento/apprendimento linguistico: ad esempio l'apprendimento di una lingua franca deve necessariamente avere come obiettivo la capacità del discente di interagire con una massa di *non native speakers* (da qui: NNS), che saranno quindi nelle sue stesse condizioni. Ciò che vale per l'apprendimento di una lingua straniera (interagire coi NS) non vale ad esempio per l'inglese come lingua franca moderna, la cui peculiarità è quella di essere un mezzo di comunicazione mondiale tra una massa indistinta di NNS: *"The common suggestion is that we should move on from teaching English as a foreign language (EFL) as spoken by the native speakers (NS) in the 'target language cultures' to teaching English as a lingua franca (ELF) with emphasis on the global role of English as a vehicular language between speakers from different linguistic and cultural backgrounds. This paradigm shift is based on the facts that non-native speakers now outnumber native speakers of English in the world and that – as a true world language – English is actually used much more as a lingua franca between L2 speakers than between L1 and L2 speakers."* (Ranta, 2010: 177).

Purtroppo spesso non sono affatto chiare le motivazioni dei discenti che scelgono di studiare una determinata lingua né è chiaro quale sia l'immagine della lingua studiata: la maggior parte degli studenti di inglese sa che sta studiando una lingua europea ed è interessato ad essa o intende l'inglese soprattutto come lingua franca? Mentre nel secondo caso il riferimento al NS e alla cultura straniera sono irrilevanti per il discente, così non è, invece, se l'immagine della lingua e le motivazioni del discente sono relative proprio a quella lingua e a tutto il mondo straniero che rappresenta.

L'interazione tra discenti in una lingua straniera non è di per sé autentica, a meno che non si stia simulando una situazione realmente probabile in un contesto comunicativo di lingua franca, in cui persone di diversa provenienza interagiscono in una lingua che non è la prima lingua di nessuno degli interlocutori, nemmeno degli insegnanti.

Questo va benissimo se simuliamo contesti di comunicazione in una lingua franca, ma la simulazione potrebbe essere poco motivante per un contesto di apprendimento/insegnamento in una lingua straniera. Ciò che invece appare più autentico e motivante in lingua straniera per discenti NNS è invece l'interazione riguardante il pro-

prio apprendimento e la lingua da apprendere, il che potrebbe tradursi, come esemplificato prima, nella negoziazione di significati inferiti da un testo o nella riflessione su strutture della lingua, o ancora in situazioni interculturali nelle quali la lingua straniera induca ad una riflessione e ad un uso autentico proprio in quanto straniera.

Parlare del proprio apprendimento, della lingua che si studia, cercare di decifrare problemi linguistici o elaborare aspetti culturali sono tutti compiti che coinvolgono l'apprendente di una lingua straniera e non franca, dal momento che l'acquisizione di una competenza pragmatica interculturale è parte necessaria e integrante dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, ma non necessariamente della lingua franca (Ehlich 2009).

I vantaggi dell'interazione in classe, che dovrebbe riempire uno spazio della lezione non inferiore al 50%, sono molteplici sul piano dell'apprendimento linguistico:

- il discente viene a contatto diretto con la propria produzione linguistica non isolata e non strutturata e contestualizzata in un uso significativo. Pertanto può osservare la propria performance come se fosse al di fuori di essa. Questo processo, noto come "noticing the gap", consente una presa di coscienza di quanta strada abbia già percorso il discente e di quanta ne manchi ancora per raggiungere l'obiettivo prefissato. Ovviamente questa consapevolezza supporta la collaborazione tra docente e discente nel perseguire un obiettivo comune;
- l'interazione in classe non crea barriere tra la descrizione e l'uso della lingua e abbatte la dicotomia tra forma e significato che ha tanto contribuito in passato alla creazione di una competenza fittizia che non regge all'impatto con la realtà comunicativa autentica;
- l'interazione consente la creazione di un ambiente di apprendimento in cui la comunicazione avvenga qui ed ora e non in una ipotetica realtà futura. Ciò dà un senso all'apprendimento linguistico nel momento stesso in cui si apprende, creando un contesto di autenticità che ha senso di per sé senza l'alibi di una supposta necessità futura, peraltro improbabile per alcuni.

Da quanto esposto si evince pertanto che la promozione dell'interazione non può rispondere ad un protocollo standard, identico per ogni lingua e per ogni contesto. Se da una parte è necessario promuovere comunque interazione, dall'altro i modi attraverso cui organizzarla e i compiti da predisporre in classe variano, come accennato sopra, rispetto a tre fattori fondamentali:

- a. la lingua, l'immagine e la motivazione dei discenti verso quella lingua;
- b. gli obiettivi posti in termini di competenza linguistica (compre-

sione, testualità, produzione scritta, strutturazione morfo-sintattica...);

- c. gli obiettivi posti in termini di uso pragmatico della lingua (conversazione in lingua quotidiana con NS o NNS, interazione in lingua specialistica, o disciplinare, acquisizione di strutture specifiche per usi particolari,...).

Mentre per determinare il primo aspetto è necessaria una ricognizione in classe (ed eventualmente l'attivazione di un percorso di ri-concettualizzazione dell'idea di lingua diffusa in classe), i due aspetti illustrati in b. e c. sono di pertinenza assoluta dell'insegnante, non negoziabili coi discenti.

La seconda strategia da attivare in classe è la contestualizzazione della lingua in attività centrate sui discenti anziché sui docenti. Se si osservano le attività più comuni nella lezione di lingue, ne emerge una sostanziale prevalenza di agire linguistico del docente su quello del discente, orientato soprattutto nei seguenti microcontesti comunicativi:

- introduzione del materiale nuovo;
- indicazioni delle consegne;
- spiegazione del compito o delle attività;
- chiarimenti linguistici o metodologici;
- ripetizione;
- valutazioni;
- riscontro immediato sulle attività dei discenti;
- richiamo dell'attenzione;
- domande;
- riposte.

Ai discenti spettano meno unità comunicative che corrispondono ad altrettanti spezi comunicativi:

- richiesta di chiarimenti o spiegazioni;
- risposte alle domande;
- esercizi o attività.

Normalmente questa discrepanza porta all'impressione che i discenti sappiano in realtà fare molto di più con la lingua se non fossero costretti in gabbie comunicative piuttosto rigide che non lasciano spazio alla libera interazione e nemmeno alla riflessione.

Sostanzialmente non vengono offerte ai discenti abbastanza occasioni per riflettere sul proprio processo di apprendimento e rendersi conto della fase in cui si trovano.

Una delle più importanti idee della glottodidattica nella fase post-metodologica è la concezione della lingua come "agire linguistico", concetto mutuato dalla pragmatica per la quale la lingua non è

forma, ma sostanzialmente funzione e dunque va appresa/insegnata attraverso azioni linguistiche. I manuali di lingua straniera si sono spesso limitati ad una serie di azioni (o atti linguistici) molto standardizzati e sostanzialmente basilari, la cui occorrenza nel contesto reale è tutto sommato piuttosto marginale: salutare, presentarsi, chiedere informazioni. Va da sé che il panorama delle azioni linguistiche è molto più ricco, ma è soprattutto la modalità di insegnamento con cui vengono presentati questi atti a risultare poco credibile per un uso autentico e creativo della lingua. La presentazione di sé, della propria sfera familiare e affettiva non può essere l'unica azione linguistica che il discente è in grado di compiere al termine della scuola elementare e media, come invece accade.

A chi oppone la solita litania della mancanza di strumenti per compiere altri atti linguistici va ricordato che senza un input adeguato il bambino non sarà mai in grado, ovviamente, di andare al di là della presentazione di sé. Ciò significa che se vogliamo che il bambino sappia raccontare una storia in LS dovremmo raccontargli storie in LS, se vogliamo che sappia esprimere tristezza e gioia, dovremo abituarli a ricevere input di tristezza e gioia così che, dapprima in maniera rudimentale e poi sempre più precisa, impari a costruirsi un lessico e una struttura esattamente come è già successo nella sua lingua prima. Anche in questo caso la responsabilità dell'insegnante è il necessario ingrediente per raggiungere gli obiettivi posti.

In una fascia d'età produttiva come quella della prima scolarizzazione, quando tutte le potenzialità creative del bambino sono al massimo livello di plasticità, limitarsi a un output come *"My name is Mattia, I have two brothers and one cat"*, oppure *"Meine Mutter ist blond und meine Haare sind schwarz"* evidenzia un limite inaccettabile per cinque anni di lingua straniera. Un *Syllabus* compilato secondo la logica delle azioni linguistiche, invece, potrebbe riservare molte sorprese sulla capacità dei bambini e dei discenti in genere di riutilizzare gli input ricevuti in maniera creativa e inaspettata. Ecco una proposta che, senza pretese di esaustività, potrebbe essere applicata in un curriculum verticale che, mano a mano che si procede, si arricchirà sempre di più di lessico e complessità strutturale:

- raccontare al presente e al passato;
- esprimere desideri;
- esprimere stati d'animo;
- esprimere gusti;
- descrivere;
- riflettere a voce alta;
- spiegare.

Piccola annotazione strutturale: nel (modesto) esempio di atti linguistici riportato sopra la lingua oggetto degli stessi va al di là della

funzione interpersonale e relazionale. Ciò significa, a livello strutturale, che in classe devono essere utilizzati tutti i soggetti e gli oggetti pronominali o nominali fin dalla scuola primaria, non limitandosi ai canonici “io” “voi/tu” tipici del dialogo scolastico (ma non della lingua autentica). Evitare come la peste la terza persona, ad esempio, per una presunta difficoltà dei bambini a memorizzare il morfema flessivo delle coniugazioni verbali significa offrire un input monco, povero, non autentico e non significativo. Quale lingua utilizza sempre e solo alcune forme verbali escludendo tutte le altre? Una lingua che non esiste. Ecco, i docenti dovrebbero tenere a mente sempre questo pericolo: insegnare una lingua che non esiste non equivale a fare il proprio mestiere con professionalità e dignità. Siamo tutti chiamati a insegnare una lingua che è, sì, straniera, ma non inesistente.

Da questo breve paragrafo possiamo evincere due suggerimenti fondamentali:

- uscire dalla stretta prigione del protocollo PPP (presentazione, prassi, produzione) che attanaglia la maggior parte dei manuali per promuovere interazione tra i discenti in compiti significativi e autentici;
- resistere alla tentazione di insegnare una lingua che non c'è. La complessità di una lingua va affrontata alla luce di un curriculum verticale, non eliminandone pezzi arbitrariamente.

L'autenticità della comunicazione, del sistema linguistico e dell'insegnamento/apprendimento stessi sia la parola chiave.

2. Il curriculum multilingue o dell'estraneità

Weinrich afferma che apprendere lingue straniere non è altro che un atto di cortesia reciproca (Weinrich, 2006). Ci si riferisce qui, ovviamente, ad un aspetto sociale dell'apprendimento linguistico fornendo anche una suggestione di politica linguistica che inevitabilmente, in questi termini, non può che tendere al multilinguismo.

Le Raccomandazioni del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa dell'aprile 2014 hanno sottolineato quanto la competenza linguistica sia rilevante per tutte le discipline e in più lingue: i futuri cittadini d'Europa necessitano di un alto livello di padronanza linguistica disciplinare nonché di competenze in almeno tre lingue (di cui due straniere) per avere accesso a ruoli professionali qualificati e partecipare ai processi socio-culturali della vita pubblica (Recommendation CM/Rec(2014)5, www.coe.int/cm).

Il progetto *Languages in and for education*, i cui risultati sono stati pubblicati sulla piattaforma *Platform of Resources and References for*

Plurilingual and Intercultural Education (www.coe.int/lang-platform), individua la competenza multilingue come una delle priorità della ricerca educativa, anche in seguito ai risultati empirici delle ricerche PISA, PIRLS e TIMSS che hanno evidenziato in molti apprendenti problemi di competenza sia nelle lingue straniere sia nella lingua materna o prima.

Come cambia l'insegnamento di lingua straniera in una prospettiva multilingue? Prima di tutto lo scenario multilingue non esclude l'insegnamento curricolare di LS. In secondo luogo si chiude la fase, durata anche troppo a lungo, in cui le lingue straniere sono considerate terreno per un'élite di pochi eletti, tutto sommato opzionale, dal momento che ciò che importa veramente è la competenza nella lingua nazionale standard. Anche qui il multilinguismo non esclude affatto la competenza nella lingua prima, ma anzi la integra e la inserisce a pieno titolo in un progetto comune di educazione linguistica.

Fondamentale in questa inclusione sono la consapevolezza e il rispetto della diversità dei singoli ambiti: la lingua disciplinare non è uguale alla lingua della lezione di lingue (prima o straniera) e una lingua straniera non è uguale ad un'altra. Studiare e insegnare tedesco pone docenti e discenti di fronte a caratteristiche non necessariamente estendibili all'inglese, al russo o al francese, così come divenire competenti nella lingua della filosofia non comporta gli stessi compiti e le stesse azioni della competenza linguistica applicata all'ambito delle scienze. Ci saranno ovviamente sovrapposizioni, integrazioni e riconoscimenti reciproci, ma l'autonomia dei singoli ambiti va salvaguardata per rispetto alla disciplina.

Ultimo fattore necessario all'educazione linguistica: la *Fremdheit*, l'estraneità (Weinrich la chiamerebbe xenità). Bertolt Brecht affermò la potenza del *Verfremdungseffekt* (effetto di straniamento) nel teatro poiché riteneva che la reazione di straniamento che lo spettatore prova di fronte a uno spettacolo spiazzante e non empatico sia alla base della necessaria presa di coscienza della realtà e lo ponga in una condizione critica atta ad affrontare i conflitti sociali indispensabili per provocare un cambiamento e un miglioramento delle condizioni politico-sociali. Il compito dell'arte per Brecht è quello di risvegliare le coscienze inducendo gli spettatori a una riflessione, che passa necessariamente attraverso un effetto iniziale di spaesamento, formativo e benefico.

Nel corso degli anni la glottodidattica, al contrario, si è impegnata per rendere meno straniere le lingue straniere ritenendo che l'effetto di straniamento avesse come conseguenza un allontanamento emotivo del discente. Metodi e approcci sono stati troppo consolatori, forzatamente alla ricerca della motivazione affettiva e nella costruzione di un apprendimento familiarizzante. Ad anni di distanza ritengo che

questo atteggiamento abbia prodotto più danni che benefici in generazioni di giovani sempre preservati da qualsiasi evento anche vagamente conflittuale e da qualsivoglia sensazione straniante. Posto che conflitti e disorientamento non possono essere eliminati dall'esistenza, un simile atteggiamento toglie estraneità alla lingua che, in quanto straniera, è necessariamente un scoperta dell'ignoto.

Dunque l'insegnante di lingua straniera non può rendere familiare l'estraneità, ma può evocarne il fascino, l'irripetibilità, può esaltare le differenze proprio perché solo attraverso la considerazione delle differenze il mondo diventa interessante, non spaventoso e soprattutto non banale.

Bibliografia

- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Longman.
- Ehlich, K. (2009). What makes a language foreign. In: K. Knapp, B. Seidlhofer, H. Widdowsen (Hg.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 21-43). Berlin/New York: de Gruyter.
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 940-952). Berlin: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2010). Der Faktor Lehren im Bedingungsgefüge des Deutschen als Fremdsprache Unterricht. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 907-921). Berlin: de Gruyter.
- Kumaradivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly* vol. 28 n. 1, Spring, 27-48.
- Paikeday, T. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto: New York Paikeday Pub.
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers and students. *International Journal of Applied Linguistics* Vol. 20 No. 2, 156-177.
- Ricci Garotti, F. (2015). *Deutschunterricht an italienischen Universitäten für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*, In *German As A Foreign Language* (3), 80-96.
- Weber, P. & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. In http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2012/06/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf, 22.03.2015
- Weinrich, H. (2006). *Sprache, das heißt Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Accompagnare la professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità

di Ira Vannini

Non ho conosciuto personalmente Ennio Draghicchio, ma ho sentito parlare molto di lui, dentro le università e dentro le scuole. Ringrazio Lucio Guasti per avermi fatto la proposta di scrivere questo saggio: è per me un onore, al quale non sono per nulla certa di poter dare adeguata risposta.

Leggendo *Scuole di Vita* (Draghicchio, 2013) ho provato a tracciare un breve percorso di riflessione sul tema della professionalità dell'insegnante e dell'innovazione scolastica. Gli interrogativi e le ipotesi proposte derivano dai percorsi di ricerca che, in questi ultimi anni e insieme al gruppo di ricerca che collabora con me, andiamo facendo.

1. Bisogni impliciti di sviluppo professionale?

Le più recenti indagini sugli insegnanti (Fondazione Agnelli, 2011; 2008; Cavalli, Argentin, IARD 2010) danno evidenza a ciò che, nelle nostre pratiche ormai sempre più frequenti di formazione in servizio all'interno delle scuole, riscontriamo attraverso il dialogo continuo con gli insegnanti.

Osserviamo che spesso le pratiche della didattica in classe sono ancorate a modalità tradizionali, anche nel primo ciclo; e pur se le motivazioni professionali dichiarate sono sempre più vicine ad un'attenzione per i bisogni formativi degli allievi, molti docenti sembrano disorientati (e spesso rinunciari) rispetto alla gestione delle classi, sprovvisti di strumenti per essere efficaci dentro le complesse relazioni di insegnamento-apprendimento. In merito alla valutazione degli apprendimenti, le situazioni solitamente si aggravano; e maggiormente nella scuola secondaria, anche se molte problematiche si riscontrano pure nei livelli scolastici precedenti. Moltissimi insegnanti esprimono difficoltà rispetto al tempo da dedicare alla valutazione e, ancor più, evidenziano mancanza di competenza nell'uso di

una valutazione sistematica: ad esempio nell'utilizzo consapevole della molteplicità di strumenti di rilevazione degli apprendimenti, nell'analisi dei dati e nella scelta dei criteri e delle modalità di comunicazione dei risultati.

In base alla mia sola esperienza, non è poi raro trovare insegnanti che chiedono di analizzare e chiarire le funzioni valutative in classe, quasi che la funzione formativa della valutazione – entrata nella normativa scolastica italiana nel 1977 (con la Legge 517) e rispetto alla quale esistono ormai moltissime evidenze che la indicano come il mezzo fondamentale per migliorare i risultati di apprendimento degli allievi (Black, Wiliam, 1998; 2009) – fosse di fatto estranea alla cultura docente e alle pratiche quotidiane nelle scuole.

«[...] *tre insegnanti su quattro interpretano la valutazione come un modo per premiare chi si applica e punire chi è meno dedito allo studio, ma questo valore scende sensibilmente alle scuole primarie. Infine, una quota simile reputa che le prove di profitto siano importanti perché permettono di individuare gli allievi più predisposti allo studio, consentendo così di aiutarli a sviluppare meglio le loro doti*» (Barone, 2010, p.163, c.vo nostro).

Leggendo questi risultati, la sensazione è che ci sia ancora tanto da fare nella nostra scuola affinché si arrivi a costruire una professionalità docente e di sistema capace di dare efficace risposta alle esigenze di apprendimento degli allievi; la prospettiva di una scuola democratica – capace di assicurare qualità ed equità nei livelli di competenza in uscita degli studenti – appare una meta da perseguire con determinazione, raddoppiando ancora di più gli sforzi nel prendersi cura della professionalità dell'insegnante all'interno delle organizzazioni scolastiche. Le direzioni che si intravedono, per orientare i percorsi di sviluppo professionale, sono quelle del prendersi cura delle convinzioni, così come delle pratiche quotidiane in classe. Si tratta di trovare i modi per accompagnare gli insegnanti a pensare la scuola e a operare entro i processi di insegnamento-apprendimento considerandosi come una variabile indipendente essenziale (Vertecchi, 2003) per il raggiungimento di buoni ed equi livelli di competenza: l'interrogativo su come agire sulla cultura e la pratica docente diventa pertanto un interrogativo di ricerca prioritario (Vannini, 2012; D'Ugo, Vannini, 2015).

La domanda più urgente pare essere: come progettare una formazione che sia davvero significativa per gli insegnanti? Capace di incidere, non su loro vaghi interessi dettati da "nuovismi" pedagogici (Vertecchi, 1999), bensì sulle prassi e le convinzioni che orientano realmente una didattica dell'individualizzazione e per la democrazia del sapere? Una formazione dunque capace di far sentire gli insegnanti protagonisti e competenti all'interno di una scuola che – al-

meno per quanto concerne le normative fondamentali di riferimento (dal Regolamento sull'autonomia, alle Indicazioni per il Curricolo, fino alle ultime Linee guida per la certificazione delle competenze) – ha ancora come finalità prioritaria il successo formativo e il diritto a buoni apprendimenti nelle competenze chiave di cittadinanza per tutti gli alunni.

In gran parte, nei vissuti recenti con gli insegnanti all'interno delle scuole, emerge una richiesta potente di aiuto in termini formativi che, se da un lato si esplicita come esigenza di precise indicazioni su strategie e tecniche di insegnamento, dall'altro lato implicitamente rimanda ad una generica domanda di sostegno alla funzione docente nella scuola (e forse nella società). Quasi l'espressione di un bisogno di ritrovare il senso del proprio essere insegnanti e di fiducia nel proprio agire in classe in modo efficace.

In contesti scolastici dove della molteplicità di variabili (socio-relazionali, politico-culturali e organizzativo-gestionali) che intervengono sui processi di insegnamento-apprendimento si percepisce solo una generica "complessità", mentre sempre più raro è l'impegno per un'analisi di dettaglio dei diversi elementi e delle loro interconnessioni; entro tali contesti, si diceva, gli insegnanti manifestano – pur implicitamente – un bisogno profondo di ritrovare modalità significative di pensare, sia individualmente sia ancor più collegialmente. Ciò di cui si avverte l'assenza sono gli effettivi spazi per un pensiero progettuale: di analisi delle situazioni problematiche, di lettura critica e consapevole delle indicazioni curricolari, di processi decisionali coerenti rispetto ad obiettivi da perseguire, di ideazione creativa di strategie, di abitudine alla verifica, all'autovalutazione, alla ri-progettazione.

È forse nel supporto ad un pensiero riflessivo (Dewey, trad.it.1949) e critico, ad un pensiero sistematico e progettuale, che possiamo dunque individuare la risposta al bisogno di formazione degli insegnanti?

2. Progettare, trasformare, valutare, progettare... mettersi in gioco

All'interno di un pensiero progettuale c'è sempre un'idea di trasformazione e miglioramento; ciò implica – nei soggetti che vogliono utilizzare tale pensiero – una capacità di analisi sincera dell'esistente e un'idea di futuro (più o meno lontano) da costruire. La competenza progettuale all'interno delle scuole oggi si manifesta a fatica; la possibilità di un pensiero lento, che analizza con attenzione i bisogni e si sofferma a immaginare soluzioni in vista di un futuro possibile, mescolando la spinta creativa dell'innovazione con la cautela e

l'umiltà di chi controlla via via le proprie ipotesi, è sempre più estranea alla nostra società e sopravvive con difficoltà anche all'interno dei contesti scolastici. Eppure è proprio da qui che credo occorra ripartire per ridare all'insegnamento la funzione che gli è propria: quella della trasformazione dell'esistente, del contribuire allo sviluppo delle competenze degli studenti, così da offrire a ciascuno di essi quegli strumenti intellettuali indispensabili per comprendere i codici delle nostre società, usare il pensiero in modo sistematico e critico ed esercitare appieno il proprio diritto alla cittadinanza.

In questo senso, e come si diceva più sopra, occorre pazientemente riportare dentro le scuole prassi abituali di progettazione, iniziando in primo luogo dalla progettazione della didattica, rimettendo cioè al centro dell'attenzione la funzione dell'insegnante nella gestione dell'insegnamento-apprendimento; ambito nel quale i processi trasformativi di crescita e sviluppo delle competenze degli alunni sono costantemente presenti agli occhi dei docenti e dove dunque meglio può essere formata e messa alla prova la loro professionalità.

A tale proposito, occorre considerare che è proprio sulle abilità e le prassi di ogni singolo insegnante che è necessario insistere: i dati internazionali OCSE-Pisa degli ultimi 15 anni, ma recentemente anche l'indagine Talis (OECD Talis, 2014; Vieluf, 2012), hanno evidenziato come la varianza nell'uso più o meno innovativo di pratiche didattiche e valutative in classe è dovuta in massima parte alla variabile insegnante, più che alle variabili scuola o paese di appartenenza. Ciò è particolarmente evidente nel nostro Paese, dove le forti differenze intra-scuola (tra le diverse classi e tra i singoli insegnanti) si colgono sia dall'analisi dei risultati di apprendimento degli studenti, sia dalle stesse dichiarazioni dei docenti. Tale elemento di individualismo e autoreferenzialità (o forse di solitudine?) è spesso rafforzato da forti carenze nell'ambito del lavoro collegiale.

Il dibattito internazionale sugli insegnanti e l'insegnamento restituisce pertanto un'immagine coerente con la percezione diffusa che abbiamo attraverso la nostra esperienza di formazione in servizio nelle scuole: non v'è dubbio che occorra puntare sullo sviluppo della professionalità di ciascun insegnante, e in particolare della professionalità didattica.

Ciò significa, da un lato, creare le condizioni istituzionali (politiche e organizzative) essenziali di spazi, tempi e risorse per rinvigorire le prassi della progettazione didattica e del confronto collegiale sui processi di insegnamento dentro gli istituti scolastici e, dall'altro lato, avere a disposizione un'idea condivisibile – pur se storicamente e culturalmente determinata – di "qualità della didattica". Come ci ricorderebbe Dewey, è appunto in vista di un fine che si definiscono mezzi e si attivano risorse personali; e, in aggiunta, il fine deve essere

di valore, significativo per chi lo persegue, capace di innescare processi coerenti nei quali il docente si possa sentire protagonista. Si tratta dunque di disegnare un'ideale di didattica, rintracciabile laddove si pensi a pratiche intenzionali, creative e allo stesso tempo riflessive e critiche, capaci di sfruttare appieno le indicazioni metodologiche di differenti modelli di apprendimento. La didattica, in questa prospettiva, si caratterizza come un mezzo (quello più importante) per perseguire un fine di valore, quello di un'istruzione democratica, di elevate competenze per tutti. Allo stesso tempo, la didattica rappresenta un fine in se stessa, come insieme organico, dialettico e problematico di pratiche efficaci per l'apprendimento degli studenti. Ma quale didattica allora per una scuola che punti a garantire buone competenze a tutti e a ciascun allievo?

Muovendoci nel campo delle scienze deboli, non disponiamo certo di teorie definite e ampiamente condivise su quello che potrebbe e dovrebbe essere oggi una buona didattica nella scuola.

A questo proposito tuttavia, Fenstermacher e Soltis (1986, p. 7), addentrandosi nei primi studi sul *teacher change* (cfr. Floden, 2002) e i processi di cambiamento che gli insegnanti attivano nelle scuole, delineavano tre "idee" distinte di didattica. Quella relativa all'insegnante esecutore, impegnato a raggiungere specifici obiettivi di apprendimento e ad assicurare agli allievi competenze fondamentali; quella dell'insegnante terapeuta, impegnato ad aiutare e sostenere empaticamente l'allievo nella sua crescita; quella infine che delinea l'insegnante come liberatore, impegnato nel liberare le energie creative degli allievi e a promuoverne l'autonomia. Ciò che emergeva fin da allora come particolarmente interessante per la professionalità docente non era la necessità di una scelta specifica ed univoca dell'insegnante per l'uno o l'altro ideale didattico, bensì la necessità – per ogni professionista della didattica – di saper riflettere sulle proprie scelte quotidiane in classe, di saperle giustificare e di saper integrare, consapevolmente, "modi" diversi di insegnare, ciascuno di essi più o meno "utile in situazione".

Ciascuna istanza metodologico-didattica sopra accennata ha la caratteristica di essere strumentalmente utile alla costruzione di valide competenze per gli allievi, essa può però realizzare appieno le sue potenzialità solo se accompagnata da una altrettanto valida capacità dell'insegnante di autovalutazione e riflessione sulle proprie prassi. Un'abitudine all'analisi critica, una disposizione a "mettersi in gioco" per il cambiamento, un abito mentale, in sintesi, di pensiero riflessivo che considera le proprie azioni alla stregua di ipotesi da verificare, con quell'atteggiamento di coraggio e insieme di umiltà che caratterizza sempre colui che realmente si impegna nel fare ricerca, in qualsiasi ambito scientifico.

2.1 La competenza dell'insegnante nel valutare

Conosciamo la potenzialità straordinariamente innovativa di una solida e reale capacità di fare valutazione all'interno delle istituzioni scolastiche. Laddove ci sia una effettiva disponibilità a mettersi in gioco come professionisti dell'educazione – accettando l'idea dell'errore come risorsa per il cambiamento – troviamo che le prassi di valutazione e di autovalutazione conducono progressivamente verso la costruzione (o ricostruzione) di situazioni educative sempre migliori, ossia vantaggiose per la crescita, in termini di competenze, dei soggetti coinvolti nel processo valutativo (Bondioli, Ferrari, 2004). Certo la valutazione è una prassi densa di rischi e pericoli, che implica un'alleanza tra valutatori e valutati sui fini di valore in gioco, così come implica rigore metodologico ed onestà intellettuale. Ma se queste condizioni si danno, e se il soggetto coglie le opportunità positive di un'abitudine al valutare ben fatta, allora possiamo parlare di valutazione formativa, di valutazione per lo sviluppo e la crescita dei soggetti, siano essi adulti o bambini implicati nei processi dell'educazione.

È dunque su quest'ultimo argomento che vorrei continuare la riflessione sulla professionalità dell'insegnante, ponendomi l'interrogativo se la valutazione possa davvero costituire il mezzo privilegiato per il miglioramento della didattica nelle nostre scuole.

La risposta che individuo, mantenendo come preoccupazione centrale quella della cura della professionalità docente, è che la valutazione possa svolgere questo ruolo solo se non la consideriamo a priori una prassi genericamente pervasiva all'interno delle nostre scuole, calata dall'alto mediante richieste di macrosistema che rischiano di mostrare soprattutto un risvolto burocratico, piuttosto che di potenzialità formativa per i soggetti coinvolti. Credo invece che – nell'attuale situazione di crisi della professionalità docente – la valutazione possa mostrare tutte le sue potenzialità, se accompagniamo gli insegnanti a scoprirne (o riscoprirne) le funzioni formative all'interno dei micro contesti delle classi; a contatto diretto con le prassi didattiche quotidiane, dove l'insegnante ha la possibilità di agire prassi valutative dentro i processi di insegnamento-apprendimento con i bambini, osservarne l'utilità in termini di apprendimento degli allievi e sperimentarne quotidianamente le ripercussioni in termini di autovalutazione dell'insegnante stesso e della propria didattica. Penso che in fondo fosse questo il senso della "valutazione formativa" così come originariamente essa entrò all'interno della nostra normativa scolastica italiana: valutare gli apprendimenti per la crescita dell'allievo, attraverso la capacità riflessiva, trasformativa e critica dell'insegnante che si autovaluta.

Come si è detto precedentemente, le evidenze positive di una va-

lutazione formativa per l'apprendimento degli studenti sono presenti da tempo nel dibattito internazionale (Black, William, 1998); essa costituisce lo strumento imprescindibile per una didattica che voglia raggiungere tutti gli allievi, adattandosi ai loro molteplici bisogni e stili di apprendimento. Essa inoltre diviene essenziale quando gli studenti mostrano difficoltà durante il processo di insegnamento-apprendimento, in quanto consente di accompagnarli e sostenerli mantenendo prioritariamente la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi sull'insegnante (e non scaricando tale responsabilità su presunte "incapacità" o "disimpegno" dell'allievo).

Ma vediamo meglio di quale tipo di valutazione si tratta.

Le valutazioni che si svolgono all'inizio e durante un processo di insegnamento-apprendimento – da progettare come momenti ricorsivi che accompagnano la didattica – costituiscono l'elemento determinante per qualificare l'azione di insegnamento all'interno di un sistema educativo democratico, in quanto consentono di considerare le differenze tra gli alunni e le loro eventuali difficoltà di apprendimento come occasioni per rendere flessibile e indirizzare in modo più preciso l'azione formativa verso traguardi di qualità per tutti (Vertecchi, 1976; G. Grandi, 1977; Weeden, Winter, Broadfoot, trad.it. 2009).

Fin dalle sue origini (Scriven, 1967; Bloom, Hastings, Madaus, 1971), la principale funzione attribuita alla valutazione formativa è quella di strumento regolatore degli interventi in ambito educativo, che consente una raccolta analitica di dati sui risultati via via raggiunti e la possibilità della messa in atto di successivi interventi differenziati di recupero e miglioramento.

Nell'ambito della didattica, gli studi sulle funzioni della valutazione formativa, nel corso di quasi mezzo secolo, hanno portato a definire le molteplici sfumature della valutazione formativa quale strumento capace di analizzare e ricostruire (Vertecchi, 1976) i processi di insegnamento-apprendimento attraverso un uso attento, da parte dell'insegnante, di buoni strumenti di accertamento degli apprendimenti, da un lato, e di validi *feedback* formativi all'allievo, dall'altro lato.

Nel rimandare all'ampio dibattito scientifico nazionale e internazionale su questa tematica, oggi possiamo dire, in estrema sintesi, che la valutazione formativa si connota specificamente come una valutazione per l'apprendimento, capace di concentrare la sua attenzione diagnostica sulle competenze dell'allievo, sia per quanto concerne indicatori di competenza disciplinare, sia per quanto riguarda le strategie metacognitive che aiutano l'allievo stesso ad autoregolare il proprio apprendimento (Allal, 1999; Allal, Laveault, 2009).

Grazie a tale potenzialità diagnostica, la valutazione formativa analizza le situazioni di apprendimento e consente di ricavare informa-

zioni per assumere decisioni coerenti ed efficaci. Essa si focalizza sugli “errori”, dell’allievo e dell’insegnante, così da considerarli come risorse per progettare e ri-progettare gli interventi didattici in vista di traguardi di competenza basilari per tutti. Entro tale pratica, l’uso del *feedback* da parte dell’insegnante – sia in situazioni formali, sia in situazioni informali – è un elemento essenziale: esso è costituito da un insieme di azioni, da strategie intenzionalmente orientate dove gli stimoli verbali e non verbali mirano ad attivare nell’allievo nuove possibilità di apprendimento.

Tutti questi aspetti fanno della valutazione formativa uno strumento essenzialmente didattico, capace di valorizzare e attivare tutte le potenzialità di una didattica individualizzata, che punta alla qualità e insieme all’equità dei risultati.

È a partire da questi concetti che possiamo rinnovare l’idea del fare scuola, cogliendo la straordinaria potenza innovativa della valutazione formativa nella modificazione delle piccole prassi quotidiane di “scorrettezze didattiche”. Si tratta di domandarsi insomma quanto ci potrebbe essere di “miglioramento” della qualità della didattica laddove l’insegnante si accorga e analizzi le sue disattenzioni o incompetenze nel definire e comunicare obiettivi di apprendimento ai bambini, nello scegliere strumenti di rilevazione delle abilità apprese, nel condurre le operazioni di somministrazione di prove, nel comunicare criteri di correzione delle prove stesse, nel restituire un *feedback* agli allievi al termine della correzione, nell’utilizzare costantemente il voto (o nel minacciarlo) per regolare la didattica e motivare all’apprendimento.

La possibilità, per gli insegnanti, di mettersi alla prova in un modo di fare valutazione che sia soprattutto misura, analisi del dettaglio, sospensione del giudizio, comunicazione formativa del *feedback*, costituisce un’opportunità rivoluzionaria per il cambiamento nella e della scuola

3. Analizzare e ricostruire: “abiti” di professionalità docente

Se sulle prassi di valutazione formativa in classe si vuole scommettere per il rinnovamento della nostra scuola, allora è proprio a partire da tali prassi che non si possono lasciare soli gli insegnanti. Realizzare una “buona valutazione a scuola” è soprattutto questione di formazione e di professionalità, in nessun caso le prassi valutative possono essere abbandonate al buon senso o all’intuito, soprattutto nel contesto storico-culturale che ha caratterizzato la storia scolastica del nostro paese, che ancora oggi paga antichi (e quanto mai potenti) retaggi gentiliani.

L’indagine Talis, inizialmente menzionata, mostra come alcune

misconcezioni e “cattive abitudini” siano ampiamente presenti nelle nostre classi scolastiche: un uso tradizionale (e del tutto inefficace ai fini dell'apprendimento) della cosiddetta “interrogazione”, dichiarata dall'80% del campione (contro una media OCSE del 49%); una considerazione semplicistica dei test standardizzati e un uso molto limitato della molteplicità di strumenti di rilevazione possibili, una scarsa abitudine (solo il 53% del campione) all'uso di osservazioni scritte a fianco del voto sul lavoro studenti. Nulla si dice nell'indagine internazionale in merito a specifiche pratiche di valutazione formativa, ma – per avere solo qualche riferimento impreciso – leggiamo che l'uso del lavoro di gruppo nelle nostre classi italiane è molto limitato: è questo un indicatore certo negativo in relazione alla valutazione formativa, che non può esistere senza specifici momenti di recupero svolti a piccolo gruppo. Se a tutto ciò aggiungiamo la consueta e quanto mai pervasiva abitudine degli insegnanti ad associare l'idea di “valutazione” a quella di “voto”, troviamo misura di quanto sia urgente impegnare la formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti nella decostruzione e ricostruzione di concezioni e prassi valutative.

Si tratta appunto di lavorare nella formazione degli insegnanti per entrare nel merito delle micro-prassi in classe e agire per scardinare cattive abitudini e provare l'utilità di un valutare che è prima di tutto analizzare e ricostruire, che è sostegno all'apprendimento, che è libertà dall'ansia del voto e del giudizio.

La diffusione di una cultura della valutazione nella e della scuola ben fatta può iniziare solo da qui, dall'entrare dentro le classi e dentro le prassi didattiche. La valutazione di meso e macrosistema può diventare poi una diretta conseguenza di un modo nuovo di percepirsi come insegnanti, che hanno come compito fondamentale quello di far apprendere (e non di dare voti).

Resta l'interrogativo del “come formare gli insegnanti?”, delle metodologie cioè per promuovere e accompagnare efficacemente il cambiamento, per analizzare quanto già si sta facendo e ricostruire, a partire dal sostenere costantemente gli insegnanti nel loro senso di autoefficacia.

Forse anche in questo caso il concetto di “valutazione formativa” può aiutare, trasponendolo dall'ambito dell'assessment a quello dell'*educational evaluation*, al fine di usarlo come strategia per la professionalità docente (Bondioli, Ferrari, 2004; Lodini, Vannini, 2006; D'Ugo, Vannini, 2015). Una valutazione formativa intesa dunque come percorso di ricerca-formazione, dove ricercatori/formatori e insegnanti/ricercatori siano coinvolti in processi sistematici e ricorsivi nei quali, dapprima, si analizzino le concezioni degli insegnanti e le loro prassi didattiche e, successivamente, ci si impegni nell'interpretazione critica dei dati analizzati, allo scopo di costruire e negoziare

decisioni condivise per progettare il cambiamento. Sull'argomento si aprono molteplici direzioni di approfondimento, sia relative alle modalità di analisi dei dati nei setting di formazione docenti (si pensi ad esempio alla feconda direzione di ricerca connessa alla videoanalisi delle prassi degli insegnanti), sia relative alle modalità per stimolare la riflessività e condividere decisioni nei gruppi con gli insegnanti e all'interno degli specifici contesti scolastici.

Su tutto ciò, come comunità scientifica di ricercatori e insegnanti, abbiamo il dovere di proseguire il dibattito e il confronto, con l'impegno in una ricerca educativa che sia per e dentro le scuole. Tutto ciò che ho letto di Ennio Draghicchio in questi mesi mi porta a pensare che questo impegno fosse per lui quotidianità e dedizione.

Bibliografia

- Allal, L. (1999). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L., Laveault, D. (2009). *Assessment for learning. Evaluation-soutien d'apprentissage*. *Mésure et Evaluation en Education*, 32 (2), 99-104.
- Barone, C. (2010). *La valutazione: verso una spirale al ribasso*. In A. Cavalli, G. Argentin (Eds.), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (pp. 159-180), Bologna: Il Mulino.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 5-31.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolondi, Ferretti Franchini, Lovece, Salvisberg, Sbaragli, Vannini, (2015). *La valutazione formativa nella didattica della matematica. Primi risultati del progetto internazionale FAMT&L, La didattica della matematica, disciplina per l'apprendimento*, Bologna: Pitagora Editrice.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Cavalli, A., Argentin, G. (Ed.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1938, trad. it. 1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, (trad. di Aldo Visalberghi).
- Draghicchio, E. (2013). *Scuole di Vita*. Bologna: Format edizioni.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Di-*

dattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare. Milano: Angeli.

- Fenstermacher, G., Soltis, J. (1986). *Approaches to teaching*. Columbia University: Teachers College Press.
- Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.). *Handbook on research on teaching* (4th ed.). (pp.3-16), Washington: AERA.
- Fondazione G. Agnelli (2008). *Gli insegnanti neoassunti 2007-08. Rapporto sui primi risultati di ricerca* (www.fga.it, consultato il 15 luglio 2016).
- Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Grandi, G. (1977). *Misurazione e valutazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Lodini, E., Vannini, I. (a cura di) (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: Angeli.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>).
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: Angeli.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1999). "Riscolarizzare" la società. Lezione tenuta il 29 aprile 1999 a Covilhã, presso l'Universidade da Beira Interior (https://www.academia.edu/18769475/_Riscolarizzare_la_societ%C3%A0, consultato il 15 luglio 2016).
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Angeli.
- Vieluf, S. et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>).
- Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P. (2002, trad. it. 2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson (ed. it. a cura di Vega Scalera).

La natura curriculare dell'alternanza scuola-lavoro: nuove sfide e prospettive per l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione

di Arduino Salatin

Per alternanza formativa a lungo si è inteso comunemente un genere di sistema educativo basato sull'alternarsi di periodi di formazione teorica effettuati presso un'agenzia formativa a periodi di formazione pratica realizzati presso una o più imprese. Tale scansione caratterizza ancora oggi una parte dei sistemi educativi europei. Tuttavia, a partire dai primi anni Duemila, l'adozione da parte dell'Unione Europea di politiche dell'*education* basate sul concetto di *Lifelong Learning* e di apprendimento svolto entro una pluralità di contesti di tipo formale, non formale e informale, ha cominciato a modificare in profondità il campo di applicazione l'alternanza scuola-lavoro (d'ora in poi, ASL). Se in precedenza infatti era invalsa una divisione piuttosto marcata tra gli ambiti della formazione di tipo teorico e di carattere pratico, oggi si va sempre più diffondendo il principio della centralità del soggetto che apprende rispetto a molteplici contesti di apprendimento, cui viene attribuita un'equivalenza formativa. Tale processo, cui si è soliti associare una parallela enfasi attribuita ai "risultati di apprendimento" rispetto ai "fattori di input" dei sistemi formativi, ha di fatto contribuito a potenziare la permeabilità tra ambiti di apprendimento. In tal senso, la formazione di tipo teorico è via via riconosciuta non di esclusivo appannaggio delle istituzioni scolastiche e formative, ma sempre più trova collocazione anche all'interno dell'impresa, mentre, parallelamente, la componente pratica trova articolazione entro un insieme di luoghi di apprendimento differenziati, non più di stretta competenza della scuola o dei CFP (centri di formazione professionale).

Sul piano pedagogico, l'ASL si basa su un paradigma centrato sull'apprendimento situato e sul coinvolgimento attivo del soggetto in formazione; per questo è presumibile che la sua introduzione in Italia a livello curriculare, a seguito dell'approvazione della L.107/2015, tenderà a scompaginare il modello didattico tradizionale. Questa pratica, pur diffusa in moltissime scuole del secondo ciclo di istruzione, ha inciso finora piuttosto poco nella quotidianità del-

l'organizzazione scolastica, non avendo appunto un carattere obbligatorio. Nonostante ciò, nell'ultimo decennio la sua assunzione volontaria in una chiave prevalentemente orientativa e didattica ha contribuito a costruire delle condizioni utili per un suo utilizzo in una chiave più strategica finalizzata allo sviluppo di un nuovo rapporto tra autonomia scolastica e territorio.

Sul piano istituzionale ed empirico, l'ASL in Italia presenta alcune linee di tendenza piuttosto incoraggianti. L'analisi degli ultimi dati disponibili (di fonte Indire e MIUR) fa emergere che l'ASL è stata oggetto di una costante crescita sia per quanto concerne il numero delle scuole coinvolte, sia per i percorsi formativi erogati e per il numero degli studenti partecipanti. Infine l'ASL rappresenta inoltre un'importante opportunità, con una forte ricaduta positiva in una prospettiva occupazionale. In questo contributo vengono sintetizzati alcuni dati quantitativi e qualitativi che possono fornire un quadro d'insieme delle pratiche fin qui realizzate al fine di meglio contestualizzare le evoluzioni in atto e fornirne alcuni criteri interpretativi.

1. L'alternanza scuola-lavoro in Italia: alcuni dati di sintesi

Una rassegna, per quanto sintetica, dei dati disponibili deve riguardare gli istituti scolastici coinvolti, i percorsi attivati, gli studenti e le strutture ospitanti (imprese e altre organizzazioni).

1.1 *Gli istituti scolastici coinvolti*

A livello nazionale, dall'a.s. 2010/2011 all'a.s. 2014/2015, gli istituti scolastici che hanno scelto di attivare percorsi di alternanza sono passati da un totale di 1.150 a un totale di 1.894 unità, registrando un incremento globale pari al 64,7%. La variazione percentuale annua risulta essere accentuata soprattutto nel periodo immediatamente successivo al riordino dell'istruzione liceale, tecnica e professionale (nell'a.s. 2010/2011 ciò corrisponde a +27,5%). Per quanto concerne le tipologie di istituti, sono gli istituti professionali ad avere il primato, seguiti dagli istituti tecnici, mentre la partecipazione dei licei risulta essere più limitata in tutte le annualità, pur registrando nel tempo una crescita positiva. Ciò vale anche per i relativi percorsi (cfr. grafico 1). Per quanto concerne la distribuzione a livello regionale, nelle cinque annualità osservate, in rapporto al totale delle scuole secondarie di secondo grado attive e funzionanti nel Paese, le percentuali più alte di scuole coinvolte nell'alternanza si rilevano in Toscana (per il 2010/2011 e 2011/2012) e nelle Marche (per il 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015); le percentuali più basse si rile-

vano invece in Campania. Per quanto riguarda i percorsi è invece la Lombardia ad avere la percentuale maggiore, seguita dalla Toscana, con valori percentuali intorno al 10%. In regioni quali il Molise e la Basilicata si registrano invece valori più contenuti, con percentuali che oscillano intorno all'1%.

1.2 I percorsi formativi

Nel quinquennio considerato, i percorsi di alternanza sono cresciuti complessivamente del 182%: tale incremento risulta accentuato soprattutto nell'annualità 2011/2012, quando il loro numero è più che raddoppiato rispetto a quello dell'annualità precedente (+145,3%).

ANNUALITÀ	PERCORSI DI ALTERNANZA
2010-2011	3.991
2011-2012	9.791
2012-2013	11.600
2013-2014	10.293
2014-2015	11.255

Tabella 1 - Distribuzione dei percorsi in alternanza scuola lavoro su base annua (Fonte: Indire 2016)

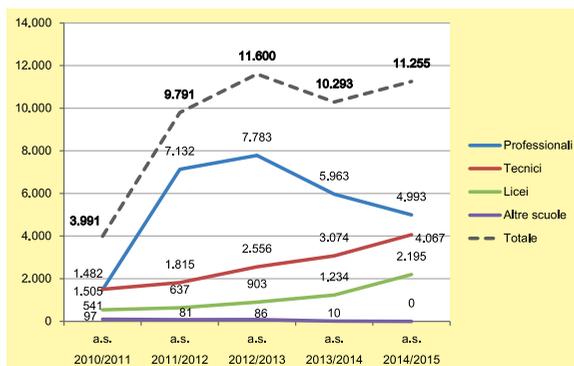


Grafico 1 - Andamento dei percorsi di alternanza per tipologia di istituti (Fonte: Indire, 2016)

Gli studenti

Il numero complessivo degli studenti che hanno partecipato ai percorsi di alternanza nel corso del tempo è andato incontro ad una crescita che risulta essere significativa in particolare nell'a.s. 2011/2012, quando il totale dei frequentanti è più che raddoppiato rispetto all'annualità precedente (+109,8%); mentre, nell'arco dell'intero quinquennio, il quantitativo degli studenti in alternanza è più che triplicato (+225,3%).

ANNUALITÀ	STUDENTI IN ALTERNANZA
2010-2011	90.298
2011-2012	189.457
2012-2013	227.886
2013-2014	211.121
2014-2015	293.794

Tabella 2 - Distribuzione generale degli studenti in alternanza scuola lavoro su base annua (Fonte: Indire 2016)

Relativamente al genere degli utenti, i dati mostrano una diversa tendenza a seconda dell'ordine di studio osservato (tabella 2): nel corso delle cinque annualità, il numero dei maschi supera quello delle femmine sia nei percorsi degli istituti tecnici, sia in quelli degli istituti professionali; invece, nei licei la tendenza risulta di segno opposto: è maggiore il numero delle femmine.

ORDINE DI STUDIO	ANNUALITÀ 2014-2015				
	M		F		T
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Professionisti	73.683	52,6	66.383	47,4	140.066
Tecnici	65887	60,6	42.905	39,4	108.792
Licei	13.456	29,9	31.480	70,1	44.936
Totale	153.026	52,1	140.768	47,9	293.794

Tabella 3 - Distribuzione degli studenti in alternanza scuola lavoro ripartiti per genere e ordine di studio (Fonte: Indire 2016)

Le strutture ospitanti

Anche il numero di strutture ospitanti (imprese e altre organizzazioni) registra un incremento progressivo di ben sei volte. Durante il quinquennio in esame si rileva infatti in particolare una tendenza all'incremento generalizzato delle strutture ospitanti coinvolte nell'alternanza (arrivate a ben 147.036 nel 2014/2015).

ANNUALITÀ	STRUTTURE OSPITANTI
2010-2011	25.347
2011-2012	65.447
2012-2013	77.991
2013-2014	87.413
2014-2015	147.036

Tabella 4 - Distribuzione delle strutture ospitanti in alternanza scuola lavoro su base annua

Come si può notare, il tipo di struttura ospitante più rappresentato è costituito dall'impresa, il cui numero risulta essere particolarmente accentuato soprattutto nel 2014/2015 pari a 103.211 unità, rispetto a 14.222 del 2010/2011). Per quanto riguarda le dimensioni delle imprese in alternanza, la percentuale di strutture coinvolte che in proporzione risulta più rilevante è costituita dalle piccole imprese. Naturalmente, oltre alle imprese, la pubblica amministrazione e il terzo settore hanno aperto molto le loro porte ai giovani: come ad esempio i Comuni (saliti a quota 6.657 nel 2014/2015), le Associazioni di promozione sociale (divenute quasi 1.800 nel 2014/2015), le Associazioni di volontariato, diventate quasi 1.000 nel 2014/2015.

Sul piano geografico invece, le regioni che in proporzione registrano il maggior numero di strutture ospitanti risultano essere la Lombardia, il Veneto, la Toscana e l'Emilia Romagna.

Sul piano più qualitativo, l'elemento più importante emergente, è proprio il legame con il territorio e l'approccio partenariale con le imprese, le associazioni, le istituzioni nei termini di una vera e propria alleanza con la scuola e di una condivisione della cultura tecnica e professionale presente. In questo modo, si riesce ad instaurare un triangolo del sapere che realizza attraverso l'ASL un vero e proprio "bene culturale", fruibile e gestito da insegnanti, studenti e altri *stakeholders*.

2. L'ASL e la scuola italiana: verso un cambio di paradigma?

La legge 107/2015 si colloca nel solco della precedente legislazione (per quanto riguarda il carattere metodologico e orientativo dell'ASL), ma introduce alcune evoluzioni e innovazioni del paradigma formativo di riferimento, a partire da:

- il carattere curriculare e non più opzionale dell'ASL;
- l'incentivazione ad un'immersione nella realtà viva del lavoro di cui lo studente può ritrovare un significato autentico per orientare il proprio progetto di crescita culturale, professionale e personale;
- la valorizzazione dell'ambiente di apprendimento rappresentato dall'azienda, complementare a quello dell'aula, del laboratorio, ma con un valore formativo equivalente.

Si supera così la concezione dell'ASL come semplice *socializzazione* organizzativa oppure come pura simulazione tecnica, a favore di un percorso *dello* studente e non solo *per* lo studente.

In realtà, la legge non fa altro che rilanciare le opportunità date dall'apprendere nei luoghi di lavoro (*situated learning*).

2.1 L'evoluzione della formazione nei contesti lavorativi

Essa ha in Europa una grande tradizione che si è sviluppata prima attraverso la presa in carico della dimensione individuale dell'acquisizione dei saperi e delle competenze e poi anche di quella collettiva. Esiste infatti una esperienza plurisecolare basata sul modello dell'apprendistato di mestiere, basato sull'affiancamento tra un «maestro» e un «allievo». Questa tradizione è stata ripresa con l'avvento della società industriale, attraverso i vari modelli di «addestramento» (*training*) *off e on the job*, imperniati soprattutto su attività di *modeling* e di *coaching*.

Nella società contemporanea queste strategie tuttavia non sono più sufficienti: per questo si parla di «*apprendistato cognitivo*». I nuovi modelli formativi danno infatti una maggiore attenzione alla dimensione «meta-cognitiva», cioè agli aspetti «riflessivi» del controllo e della variazione nei contesti di applicazione.

Perciò oggi nelle aziende si dà molta importanza all'«*apprendimento organizzativo*», cioè alle modalità collettive e condivise di imparare dentro l'organizzazione. In tale prospettiva, la conoscenza viene intesa come qualcosa da costruire e non solo da trasferire, in quanto finalizzata a far acquisire competenze relative a potenziare:

- padronanza personale (*sapere e aver voglia di imparare*);
- modelli mentali (*avere consapevolezza di dove si va*);
- visione condivisa (*sapersi proiettare nel futuro*);
- apprendimento di gruppo (*imparare insieme*);
- pensiero sistemico (*saper guardare oltre il proprio lavoro particolare e integrarlo nell'insieme*).

Sul piano metodologico non può essere pertanto sufficiente esercitare un accompagnamento generico, ma è necessario assumere un approccio strutturato che deve comprendere non solo una buona competenza tecnica specifica (il «bagaglio da trasmettere»), ma anche una ottima capacità di riflessione, di ascolto, di coinvolgimento degli studenti, di condivisione e di verifica puntuale dei processi di lavoro e dei risultati ottenuti a livello individuale e di gruppo.

2.2 Le nuove indicazioni nazionali per l'ASL

Nella Guida operativa predisposta dal MIUR per contribuire ad orientare l'applicazione della L. 107/2015 si punta a «*fare uscire i ragazzi dalle aule*» per metterli a contatto con le imprese. Un'opportunità preziosa ma anche un rischio.

Per questo, la progettazione dell'ASL deve essere resa coerente col «piano triennale dell'offerta formativa» (PTOF), scegliendo le

forme organizzative più adeguate alla logica dei piani formativi individualizzati e progressivi.

Essa richiede numerosi passi, tra cui quelli principali sono:

- a. scegliere le tipologie di attività più congrue per i percorsi degli studenti. L'ASL infatti si può realizzare attraverso molteplici attività tra cui, a titolo d'esempio:
 - visite aziendali guidate;
 - testimonianze da parte dei diversi soggetti dell'impresa;
 - preparazione e accompagnamento al tirocinio;
 - tirocini curriculari;
 - *Project work*;
 - elaborazione delle esperienze maturate (*debriefing*).
 - progetti realizzati su commessa di imprese pubbliche o private (realizzati presso centri tecnologici, laboratori aziendali o territoriali);
 - partecipazioni a competizioni nazionali o internazionali (rispondendo a bisogni concreti delle imprese e delle amministrazioni locali)
 - partecipazione all'impresa formativa simulata (IFS);
 - partecipazione degli studenti in impresa didattica (o di transizione).
- b. Reperire le imprese. Qui occorre tra l'altro che le scuole siano in grado di:
 - accertare il rispetto delle norme in materia di sicurezza e tutela della salute
 - verificare la preparazione dei referenti e dei tutor aziendali (soprattutto nei contesti delle piccole imprese) sapendo che mancano ancora il Registro nazionale delle imprese e le forme di incentivazione economica per favorire l'accoglienza degli studenti (soprattutto i minori).
- c. Impostare il piano generale operativo dell'ASL. Qui le principali variabili da considerare:
 - la distribuzione temporale attività (giornata, settimana, mesi,...) interna o esterna al calendario scolastico
 - il luogo di attività (interno o esterno alla scuola)
 - l'assetto formativo (lavorativo, simulato,...)
- d. Abbinare gli studenti alle imprese e strutturare i piani individuali dell'ASL. Sapendo che occorre garantire:
 - il protagonismo e il coinvolgimento degli studenti, per evitare che facciano da spettatori passivi e non vedano rispettate le loro aspettative;
 - l'inclusione di tutti (molte imprese preferiscono ospitare solo i ragazzi maggiorenni) e rifiutano gli studenti diversamente abili

- il superamento della rigidità dei calendari scolastici, trovando forme alternative di organizzazione.
- e. Monitorare l'andamento dei percorsi e delle progressioni degli studenti. Qui si tratta di presidiare il processo fino alla valutazione finale e alla certificazione delle competenze, condividendone la responsabilità con gli studenti stessi e le imprese ospitanti.

2.3. Le sfide culturali sottese

Il modello di scuola intesa come soggetto culturale per l'arricchimento della vita personale e sociale si fonda su una concezione vitale della cultura, sul protagonismo degli allievi, sulla dinamica di comunità (classe, scuola, territorio), su un "curricolo per la vita" dei giovani, sulla flessibilità organizzativa, logistica e delle risorse umane, sul concorso del territorio al compito educativo e formativo.

È un modello misto e dinamico, che integra l'aula tradizionale con spazi per laboratori e studio individuale, per eventi pubblici ed esposizioni delle opere degli allievi. In questo, la sfida principale della nuova ASL resta soprattutto sul terreno culturale e riguarda i tre principali soggetti in gioco:

- gli studenti e le famiglie per cui si può verificare una svalorizzazione di tale esperienza rispetto ai modelli scolastici più consolidati;
- i docenti che talora non sono preparati e che spesso percepiscono in queste attività un carico aggiuntivo di lavoro non riconosciuto;
- le organizzazioni ospitanti che in molti casi (soprattutto quelle più piccole) non vedono vantaggi particolari e chiedono semmai incentivi.

Sul piano educativo, l'ASL favorisce pertanto una fisionomia di scuola nuova, centrata su tre componenti:

- il *curricolo* (le esperienze che consentono ai ragazzi di perseguire le mete indicate nel profilo finale) definito per tappe di crescita, scandite da opere significative ed utili. Serve qui un metodo composito che inserisca e valorizzi nel curricolo la grande mole di attività che le scuole svolgono quotidianamente, ma che vivono come iniziative "extrascolastiche";
- l'*alleanza* con le forze positive della comunità territoriale, con le quali condividere il curricolo ed arricchirlo di ogni esperienza rilevante, approssimandolo a "luogo unitario e continuo di pensiero e azione, di fatto e valore";
- la *progettazione poliennale condivisa*, da intendere come lo strumento di riflessione e guida della scuola, che si alimenta e si rivede in corso d'azione.

Una didattica efficace richiede infatti la mobilitazione delle risorse intrinseche degli studenti. Essa avviene adottando un curriculum fondato sul protagonismo dei giovani in quanto capaci di scoprire il sapere tramite il loro coinvolgimento in opere reali.

Ciò comporta però una disposizione nuova degli insegnanti, realizzata acquisendo uno stile di incontro e confronto, orientata a potenziare il primato dei saperi sintetici su quelli analitici (interdisciplinarietà) e la pratica del lavoro comune in gruppo. Una parte consistente di questo approccio viene oggi giocata sull'approccio laboratoriale e sul *cross-curricular* (come il *learning-by-doing* e il *project-based learning*), fondamentali per far sì che gli studenti sappiano padroneggiare personalmente i saperi nell'azione ed acquisiscano una maturazione della propria capacità riflessiva, nel quadro del proprio progetto di vita, di studio e di lavoro futuro.

3. ASL e orientamento al lavoro dei giovani

Va ricordato infine che nell'attuale epoca la scuola deve superare una frattura tra giovani e cultura della tradizione, frattura determinata da cause di vario tipo:

- la prima è di natura culturale e spiega la "paralisi generativa" della nostra società, dovuta alla convinzione di aver raggiunto la tappa conclusiva del cammino della civiltà, ragione che spinge a concentrarsi sul presente piuttosto che sul futuro, e dall'emergere della "cura di sé", piuttosto che della "cura dell'altro" come atteggiamento decisivo dell'esistenza;
- la seconda causa, di natura sociale, vede un prolungamento della condizione giovanile in attività "sospese" (studio inerte, divertimento, consumo, virtualità) ed una sostanziale gerontocrazia nelle attività connesse alla produzione di beni ed all'esercizio del potere;
- la terza causa, di natura economica, registra un allargamento del fossato tra settori e territori che hanno agganciato le dinamiche positive dello sviluppo globale ed altri che invece mostrano processi di involuzione e di improduttività: la crisi non indica un processo uniforme ma una tensione sempre più evidente tra dinamiche di sviluppo e processi di regressione e di deindustrializzazione.

Nel rilevare le opportunità di lavoro oggi offerte dal mercato, occorre considerare il contributo assoluto dei vari settori, cogliere il circuito della "creazione di valore" e distinguere tra settori che producono valore aggiunto e settori che usufruiscono della ricchezza prodotta dai primi. In ogni territorio è necessario che ambedue siano presenti.

Mentre infatti i media si concentrano essenzialmente sull'enogastronomia, sul turismo, sul made in Italy e sulla "industria culturale", settori che pure segnalano le eccellenze italiane, le statistiche dell'economia indicano che il maggiore contributo al valore aggiunto è fornito nel nostro Paese dai beni durevoli (automobile), dai semilavorati, dalle macchine utensili, dall'energia e dalle tecnologie.

In un periodo in cui prestiti, materie prime e logistica sono più favorevoli che nel passato, il ruolo decisivo dello sviluppo è assegnato alle risorse umane ed alla capacità dei vari attori di "fare sistema". Ciò pone in luce l'importanza dei fattori sensibili (*soft skill*) che riguardano direttamente l'educazione e quindi la scuola, e riassumibili in tre valori: partecipazione, etica professionale e consapevolezza di sé.

In conclusione, l'ASL può rappresentare lo strumento tramite cui la scuola rilancia la sua missione; la scuola sta infatti tentando di rispondere alla frattura tra giovani e "cultura canonica", e lo fa impegnandosi nell'opera titanica di riformare se stessa. Essa si trova tuttavia di fronte un compito molto impegnativo: cambiare il paradigma pedagogico tradizionale sostituendo la "ripetizione" con l'azione compiuta e l'esperienza del reale come forma di conoscenza. Ciò richiede un'alleanza con le forze positive del territorio così da disegnare un nuovo "spazio sociale dell'apprendimento".

È proprio qui che l'ASL – al di là dei numeri che abbiamo richiamato nel primo paragrafo – può assumere un ruolo veramente decisivo di cambiamento delle culture e delle pratiche didattiche e organizzative.

Bibliografia

- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici, Nuova Secondaria, 10, pp. 1-38.
- Lave J., Wenger E. (2006). L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali. Trento: Erickson.
- Nicoli D. (2011). Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro. Roma: Las.
- Nicoli D. (2014). L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale. Catanzaro: Rubbettino.
- Senge P. M. (2006). La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo. Milano: Sperling & Kupfer Editori.

Elenco degli autori

Allulli Giorgio già dirigente di ricerca presso l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) e vicepresidente della Rete Europea sulla qualità dell'istruzione e formazione professionale.

Anzellotti Gabriele è professore di Analisi Matematica presso il Dipartimento di Matematica dell'Università di Trento.

Barzanò Giovanna è Dirigente Tecnico presso il MIUR, Direzione Generale Affari Internazionali, si occupa da anni di valutazione di sistemi scolastici.

Benvenuto Guido è professore associato di Pedagogia Sociale, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma.

Biondi Giovanni, Presidente dell'Indire dal 2013, è stato a lungo direttore generale dello stesso Istituto. È componente del nucleo di start-up e coordinamento per l'attuazione del Sistema Nazionale di Valutazione, e, dal 2009, chairman di European Schoolnet, il network costituito da 30 ministeri dell'educazione europei.

Bolletta Raimondo, docente di matematica e dirigente scolastico, esperto di valutazione, ha collaborato con Ennio Draghicchio al Provveditorato di Bergamo e all'IPRASE.

Cerini Giancarlo, già maestro elementare, direttore didattico, ispettore, oggi si occupa di formazione e dirige i periodici "www.scuola7.it" e "Rivista dell'istruzione".

Corradini Luciano è professore emerito di Pedagogia generale nell'Università di Roma Tre.

Cristanini Dino, esperto di scienze dell'educazione, pubblicista e formatore, già direttore generale Invalsi.

Dindelli Marisa, insegnante della scuola media superiore si è occupata della costruzione di curricula modulari con particolare attenzione all'orientamento e alla dispersione scolastica, collaborando con le scuole, la Formazione professionale, l'IPRASE e l'Agenzia del lavoro.

Dutto Mario, esperto in politiche educative, già Dirigente generale presso il MIUR, è Presidente del Comitato Tecnico-Scientifico di IPRASE.

Floretta Maria, insegnante, all'IPRASE dal 1991 al 1996, si è occupata di aggiornamento e anche delle altre attività dell'istituto. In seguito, preside e dirigente scolastica.

Guasti Lucio è stato professore ordinario di Didattica Generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Presidente della Biblioteca nazionale di Documentazione Pedagogica (BDP oggi INDIRE).

Lucisano Piero è professore ordinario di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma.

Ribolzi Luisa è professore ordinario di Sociologia dell'Educazione.

Ricci Garotti Federica è professoressa di Lingua e Linguistica Tedesca all'Università di Trento. È responsabile per il Dipartimento di Lettere e Filosofia per la formazione insegnanti e coordinatrice del Corso di perfezionamento in CLIL.

Salatin Arduino è stato dal 2007 al 2011 direttore dell'IPRASE. Attualmente è preside dell'Università IUSVE di Venezia e vicepresidente dell'Invalsi.

Schizzerotto Antonio è professore emerito di Sociologia presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento e direttore dell'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler di Trento.

Vannini Ira è professore associato di Pedagogia Sperimentale e studiosa nell'ambito della progettazione e della valutazione scolastica presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2016
da Tipografia Mercurio - Rovereto

Ennio Draghicchio ha dato un contributo alla cultura scolastica sia come dirigente, sia come amministratore, sia come ricercatore. Una parte della sua competenza l'ha dedicata all'insegnamento, un'altra alla dirigenza, una terza alla ricerca didattica. Ha vissuto intensamente questi tre momenti della sua professionalità nella consapevolezza di essere stato protagonista di un periodo di rilevanti cambiamenti. L'innovazione era il suo obiettivo ma anche la sua passione. Dal punto di vista formale, l'ideazione e la sperimentazione di una "matrice multiprospettica" rimarranno nella storia della didattica come un'autentica possibilità di innovare positivamente la struttura del curriculum. Il periodo, gli anni Settanta, sono stati caratterizzati, nella storia della scuola italiana, da un forte desiderio di impegno trasformativo e di innovazione. La riflessione sul curriculum e le conseguenti sperimentazioni finalizzate a trovare una via per superare l'eredità sia della desueta pedagogia positivista, sia di quella idealista, lo hanno condotto ad elaborare una proposta dinamica di curriculum che ha anticipato gli orientamenti delle riforme di questi ultimi anni.

Su questa linea si sono orientati i contenuti di questo volume in suo onore; gli argomenti trattati dagli autori sono il frutto di anni di lavoro, di ricerca e di verifica del loro valore e della loro efficacia.

Lucio Guasti ha insegnato presso l'Università di Parma Storia comparata delle istituzioni educative, in seguito è stato chiamato dall'Università Cattolica di Milano a ricoprire la cattedra di Didattica Generale. È stato membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, poi Presidente dell'Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna (IRRSAE), infine Presidente della Biblioteca nazionale di Documentazione Pedagogica (BDP oggi INDIRE). Ha dedicato i suoi studi in particolare alla teoria del curriculum e alla metodologia della formazione delle competenze.

Fra i suoi contributi più recenti ricordiamo: *Ricerca didattica e sistema educativo americano*, La Scuola, Brescia 2006, *Didattica per competenze*, Erickson, Trento 2012; *Prepararsi alle prove OCSE-PISA*, Erickson, Trento 2012; *Competenze e valutazione metodologica*, Erickson, Trento 2013.