

Dirigenti Scuola

41 (2022)

*1962-2022: 60 anni di scuola media
per tutti e di ciascuno.
Bilancio e rilancio di una
prospettiva*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore**

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. “Ermanno Olmi”, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Lävore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. “Vittorino da Feltre”, Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico “E. Cairoli”, Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, ICS “Via dei salici”, Legnano (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggì (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Galluppi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Direttore**Tommaso Agasisti**, Politecnico di Milano**Vicedirettore****Francesco Magni**, Università di Bergamo**Comitato scientifico**

Laura Sara Agrati, Università di Bergamo – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Melania Bortolotto**, Università di Padova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D’Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Wałędzak**, University of Białystok (Poland) – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.

anno XLI - ISSN: 2280-8744

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2022

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **Per un ripensamento della scuola della terra “di mezzo”**, pp. 6-10

STUDI E RICERCHE

1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno.
Bilancio e rilancio di una prospettiva

Roberto Maragliano, **I contenuti, ovvero il grande rimosso odierno**, pp. 11-22

Stefano Oliviero, **Il difficile cammino verso la riforma della scuola secondaria inferiore italiana**, pp. 23-40

Valerio Ferrero, **La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica**, pp. 41-55

Giovanna Cioci, **La scuola secondaria di primo grado vista dai Dirigenti Scolastici: indagine sui problemi e sul loro ruolo pedagogico e didattico**, pp. 56-81

Davide Capperucci, Matteo Maienza, **L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica**, pp. 82-95

Gennaro Balzano, **Una “media” in prospettiva europea: lingue, arti e competenze digitali**, pp. 96-104

Stefania Ambrosini, **L'Esame di Stato al termine del primo ciclo: cui prodest? Modalità, significato e possibili sviluppi di un retaggio dell'obbligo che fu**, pp. 105-117

Veronica Riccardi, **Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano e la sperimentazione della Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale**, pp. 118-133

Davide Di Palma, **Stimulating Self-Esteem in SLD Students attending Lower Secondary School through an Innovative Motor and Sports' Education Laboratory**, pp. 134-146

Antonio Ascione, *Rethinking an Educational Model of a Middle School for all, inclusive and sustainable through the Body and Movement*, pp. 147-170

MISCELLANEA

Etti Gordon Ginzburg, Amir Aizenman, *A Story of a Divided System: Education Fragmentation in Israel and Its Implications for Teacher Training*, pp. 171-187

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti, *Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria*, pp. 188-209

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, *Scuola e Università per la formazione interculturale dei docenti. L'esperienza dell'Università di Catania*, pp. 210-223

Andrea Porcarelli, *Religious teaching in a multicultural context: some notes about the pedagogical debate in Italy*, pp. 224-239

Maria Sammarro, *Il valore pedagogico della lettura: una ricerca esplorativa*, pp. 240-259

Paolo Bianchessi, *La competenza digitale convergente: prospettive di educazione e formazione presso il Polo Formativo Scolastico di Treviglio*, pp. 260-272

NOTE E COMMENTI*

Ermanno Puricelli, *Dalle discipline ai nuclei fondanti: un percorso di ricerca*, pp. 273-289

Clara L. Alemani, *Esperienze, memorie e considerazioni di una dirigente scolastica del primo ciclo*, pp. 290-299

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio double blind.

Maria Amodeo, **60anni, ma... li dimostra. Ripensare la scuola secondaria di primo grado fa bene al Paese**, pp. 300-309

RECENSIONI

M. Morandi, **La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**, Scholé, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 330 (Francesco Magni), pp. 310-313

G. D'Aprile, G. Bufalino, **Intercultural Leadership in Education**, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 134 (Cristina Trovato), pp. 314-317

M. A. Impedovo, **Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentic Learning Journey**, Springer, Cham, Switzerland 2021, pp. 101 (Giulia Signoretti), pp. 318-322

T. Greany, P. Earley, **School Leadership and Education System Reform**, Bloomsbury, London 2021, pp. 134 (Arianna Taravella), pp. 323-327

R. Lupton, D. Hayes, **Great Mistakes in Education Policy – And how to avoid them in the future**, Policy Press, Bristol 2021, pp. 216 (Nathan Damioli), pp. 328-333

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni*

Per un ripensamento della scuola della terra “di mezzo”

Il numero di *Dirigenti Scuola* che qui presentiamo coincide con l'avvio dei primi mesi della XIX legislatura che, fin dalle prime settimane, ha portato alla ribalta del dibattito pubblico numerosi temi cruciali per il sistema scolastico italiano: dalla discussione sul merito, alle recenti nuove linee guida sull'orientamento, all'attuazione delle riforme previste dal PNRR, (tra cui la tanto attesa riforma della formazione iniziale e continua degli insegnanti), alla riforma degli istituti tecnici e professionali, compreso il rilancio degli ITS Academy, fino al contrasto al bullismo scolastico e al dibattito sull'utilizzo o meno degli smartphone in classe. Non sembrano mancare i motivi per immaginare di trovarsi in una fase potenzialmente feconda di interventi riformatori e innovatori. Tuttavia, visti i precedenti degli ultimi decenni, la prudenza è in questo caso non solo una virtù ma anche un dovere.

Accanto alle questioni già menzionate, è stato recentemente pubblicato in Gazzetta Ufficiale il Decreto ministeriale 13 ottobre 2022, n. 194, contenente il *Regolamento concernente la definizione delle modalità di svolgimento delle procedure concorsuali per l'accesso ai ruoli della dirigenza scolastica, ai sensi dell'articolo 29 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165*. Un tassello normativo che può segnare un ulteriore punto di riferimento non solo per i prossimi concorsi per dirigente scolastico, ma anche per la loro formazione iniziale nei prossimi anni.

È in questo contesto istituzionale e normativo che presentiamo il fascicolo della rivista che raccoglie innanzitutto i contributi sottoposti in seguito alla call for papers dedicata al tema: *“1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno. Bilancio e rilancio di una prospettiva”*. Il tema appare di centrale interesse, anche alla luce dei perduranti effetti della pandemia e della diffusione e la pervasività delle nuove tecnologie digitali nella vita quotidiana degli studenti, fattori che invocano un profondo ripensamento delle pratiche pedagogiche e didattiche, così come del framework

* Tommaso Agasisti è professore ordinario di Ingegneria gestionale presso il Politecnico di Milano.

Francesco Magni è ricercatore di tipo B in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

ordinamentale entro cui collocarle. Questo rinnovamento, pur partendo dalla dimensione interna di ciascuna scuola con l'impegno e la responsabilità dei singoli insegnanti e dirigenti, può essere facilitato da alcune scelte di sistema che proviamo qui a riassumere¹:

- superamento di una concezione degli ordinamenti scolastici in senso verticistico, oltrepassando finalmente l'idea che *mission di* ciascun grado scolastico debba essere non quello di potenziare fino al massimo possibile la crescita delle competenze di ciascuno al fine di una formazione il più possibile integrale della propria personalità, ma di svolgere la funzione di adattamento e preparazione degli studenti alla scuola di grado successivo;

- ripensamento dell'intero percorso di studi secondo bienni ordinamentali (quattro bienni nel primo ciclo, due nel secondo ciclo), attenti a rispettare le diverse tempistiche di crescita e sviluppo degli adolescenti, ma anche occasione per verifiche interne ed esterne delle competenze maturate;

- valorizzazione nei sei bienni del primo e secondo ciclo nel piano di studio, accanto ad attività ritenute *essenziali* e comuni a tutte le scuole, anche di attività *opzionali* e *facoltative* da garantire per l'intera durata dell'anno scolastico, ferie estive comprese;

- valorizzazione e rilancio dell'idea del *docente tutor*, che sia in grado di accompagnare lo studente (e la famiglia) nella scelta delle attività opzionali e facoltative, nell'orientamento durante e dopo il percorso di studi, nella compilazione di un portfolio delle competenze personali maturate tra attività scolastiche ed extrascolastiche, secondo la prospettiva di una sempre maggiore personalizzazione degli apprendimenti.

Si tratta evidentemente di alcuni primi spunti, qui solo sinteticamente richiamati per "titoli", che potrebbero aiutare a rimettere al centro dell'attenzione un sistema scolastico e un contesto culturale e mass-mediale che sembra talvolta come intorpidito e inerme di fronte alle sfide del tempo.

Nella medesima prospettiva, nel testo della call for papers offrivamo alla comune discussione alcune domande centrali: come vedono e come leggono i responsabili delle istituzioni scolastiche la scuola secondaria di primo grado nel suo complesso? È vero che vive da decenni in una crisi di identità che sarebbe conclamata? Perché? Che cos'è che funziona o non funziona nella scuola "media" che 60 anni fa accese così tante speranze di giustizia pedagogica, sociale e civile? Questione di piani di studio, di

¹ Per un approfondimento di tali linee di sviluppo si rimanda ai recenti volumi di Giuseppe Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022; Id., *La scuola al tempo del Covid*, Edizioni Studium, Roma 2020).

organizzazione, di relazioni, di modalità didattiche tradizionali, di esercizio della funzione non solo docente, ma anche dirigente o c'è altro che vale la pena far emergere per assumere le decisioni necessarie a rilanciare la funzione della scuola del preadolescente? Oppure è il sistema di istruzione nel quale è inserita a renderla così incerta e controversa? In questo contesto, può ancora essere definita davvero orientativa? Tali domande hanno suscitato numerose proposte di approfondimento, secondo molteplici direzioni e approcci, consentendoci così di celebrare un anniversario come questo senza indulgere in una facile retorica, ma favorendo al contrario una riflessione critica e costruttiva.

Emblematico in questa direzione il contributo di apertura di **Roberto Maragliano** che fin da subito dichiara di voler rifuggire da ogni “ideologia fatalistica”, ripercorrendo poi motivi e ragioni del fallimento della riproposizione di «un'idea complessiva ed unitaria di scuola di base» e, con esso, la fine di «ogni legittima istanza di ripensamento dell'impianto stesso dei saperi proposti dalla scuola». Un contributo che, a partire dalla riflessione sui contenuti di insegnamento e apprendimento, arriva fino ad avanzare legittimi dubbi e interrogativi circa l'efficacia della scelta compiuta nel 1962.

Stefano Oliviero, ponendosi quasi in dialogo con il finale del precedente articolo appena richiamato, ripercorre con precisione il cammino che portò alla riforma della scuola media unica nel 1962, ponendo particolare attenzione al dibattito, soprattutto per quanto riguarda il fronte laico e comunista, che si sviluppò tra gli anni '50 e '60. Tra le prese di posizione richiamate, sorprendente quella di Gaetano Salvemini che all'inizio del '900 dichiarava la sua contrarietà alle «scuole uniche, le quali per servire a tutti non servirebbero a nessuno». Parimenti significativa la posizione dell'inizio degli anni '50 del ministro Gonella che invocava riforme per «fornire a ciascuno la sua scuola». A queste posizioni l'autore riporta quella di Antonio Gramsci, antitetica rispetto alle precedenti, secondo il quale non occorre «moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale».

Dalla storia si passa poi all'attuale configurazione della scuola secondaria di I grado, con il contributo di **Valerio Ferrero** che propone una riflessione tra equità e autonomia, in uno studio di stampo perlopiù qualitativo circa la percezione degli stessi dirigenti scolastici di criticità e problemi di questo grado di scuola.

Un'indagine che idealmente prosegue nel contributo di **Giovanna Cioci**, che espone i risultati di uno studio nel corso del quale sono stati

intervistati dirigenti scolastici in merito alle possibilità di intervento e cambiamento innovativo del sistema.

Seguono alcuni contributi che si concentrano su alcuni aspetti più particolari: **Capperucci e Maienza** focalizzano il loro testo sull'approfondimento delle competenze inclusive dei docenti della scuola secondaria di primo grado; **Balzano** offre una visione di rilancio della "scuola media" a partire dalla prospettiva europea declinandola attorno alle lingue, alle arti classiche e contemporanee, musica *in primis* e al digitale; **Ambrosini** offre un interessante focus sul tema dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo, ripercorrendone le motivazioni originarie e le attuali modalità di svolgimento, prefigurando a partire dalla concreta esperienza di dirigente scolastica possibili proposte operative di riforma; **Riccardi** ci propone un'indagine storica portando alla luce quella che può essere definita una "storia parallela", rappresentata dalla scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale promossa dalla Società Umanitaria di Milano tra il 1956 e il 1961 che, sotto la guida di Riccardo Bauer, anticipa sotto molti aspetti in forma sperimentale quanto avverrà con la scuola media unica.

Concludono la sezione monografica i contributi di **Di Palma** e di **Ascione** che sottolineano entrambi l'importanza di una didattica motoria e sportiva nella scuola secondaria di I grado nell'ottica dell'inclusione.

La sezione *miscellanea* è invece aperta da un contributo di due colleghi israeliani, la prof.ssa **Etti Gordon Ginzburg**, senior lecturer all'Oranim College e il dott. **Amir Aizenman**, del Ben-Gurion Research Institute for the Study of Israel and Zionism presso la Ben Gurion University. Nel loro testo ripercorrono l'evoluzione storica e l'attuale configurazione del sistema di formazione iniziale e continua degli insegnanti in Israele, prefigurando interessanti prospettive di riforma da percorrere.

Proseguono la sezione due contributi che mettono a tema il rapporto tra scuole e università: il primo, a firma di **Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia** presenta il quadro teorico, le sperimentazioni pedagogico-didattiche avviate nell'ambito del Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" avviato presso l'Università di Catania, nonché gli esiti del progetto di ricerca-formazione "Scuola e Università per la ricerca interculturale" intrapreso nel medesimo ateneo; il secondo, di **Alessandra Priore e Francesco Lo Presti**, a partire dalla riflessione attorno ad un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti, attraverso la presentazione di uno studio esplorativo realizzato con oltre 250 studenti iscritti al corso di studi di scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria, rileggono

l'esperienza di tirocinio nell'ottica di favorire la formazione di una più precisa identità professionale.

Il tema dell'insegnamento della religione in contesti scolastici multiculturali è invece al centro del contributo di **Andrea Porcarelli** dove da un lato si fa il punto sull'attuale dibattito pedagogico; dall'altro si delineano alcune possibili prospettive di sviluppo e di evoluzione con particolare riferimento all'ambito del dialogo interreligioso.

Quindi **Maria Sammarro** fa emergere il valore pedagogico della letteratura, presentando una ricerca compiuta con una scuola secondaria di I grado calabrese, a partire dalla lettura di racconti sul bullismo; mentre **Paolo Bianchessi** presenta l'esperienza didattica del Polo Formativo Scolastico "Collegio degli Angeli" di Treviglio in provincia di Bergamo, focalizzandosi in particolare sul tema della competenza digitale "convergente", riprendendo una prospettiva prefigurata qualche anno fa da Henry Jenkins.

Seguono poi gli interventi di **Ermanno Puricelli**, **Clara Alemani** e **Maria Amodeo** che, pur da prospettive e con tagli differenti, a partire dalla loro esperienza di dirigenza scolastica, prefigurano strade da percorrere e, al tempo stesso, contribuiscono ad alimentare quel dialogo tra scuola, università e ricerca scientifica che appare sempre più strategico e importante.

Chiudono infine questo ricco fascicolo alcune recensioni di volumi recentemente pubblicati italiani o internazionali.

STUDI E RICERCHE

Roberto Maragliano*

I contenuti, ovvero il grande rimosso odierno

Parole chiave: Contenuti d'insegnamento; Scuola secondaria; Riforma della scuola; Italia; Dibattito pubblico.

Per lungo tempo tra i temi dibattuti riguardo alla riforma della scuola c'è stato quello dell'aggiornamento dei contenuti di insegnamento e apprendimento. Attorno agli anni Ottanta, con la presa d'atto dell'incapacità da parte della classe politica italiana di riformare la secondaria, questa problematica è scomparsa del tutto dagli orizzonti del discorso pubblico, non solo tra coloro che lavorano nella scuola ma anche dalle discussioni interne ai partiti, ai sindacati, così come tra gli accademici e gli intellettuali. Il presente contributo cerca di spiegare le ragioni profonde di questa rimozione.

Keywords: *Learning outputs; Secondary School; School's Reform; Italy; Debate.*

Updating teaching and learning contents had been for a long time one of the main school reform's issues in Italy. Around the Eighties, with the acknowledgment of the inability of the Italian Parliament to reform secondary education, this problem completely disappeared from the public debate, not only among those who work in the school but also from parties and trade unions internal discussions, as well as among academics and intellectuals. This contribution tries to explain the reasons for this removal.

1. Premesse

Prima. Ciò che leggerete è il riflesso di (e il tentativo di riflessione su) una esperienza personale che ho vissuto, lungo i cinquanta dei sessanta anni che ci separano dalla riforma della media, a contatto diretto (per cinque sestini) e indiretto (per il primo decennio) con i suoi effetti. Si tratta di un contatto che s'è sviluppato, dagli inizi degli anni Settanta, attraverso una costante militanza politica, pubblicistica, accademica, prevalentemente ma non esclusivamente segnata dall'appartenenza all'area della cultura pedagogica. È per questo che, oggi, da pensionato, chiedo di essere etichettato, nelle occasioni pubbliche, come 'mediologo e didatta'.

* Già docente all'Università di Roma Tre.

Seconda. Non è mia intenzione proporre qui un'analisi oggettiva della situazione scolastica e delle sue origini, né aspiro a pormi, con gli spunti di ragionamento che seguono, al di sopra delle parti e a risultare dunque in un qualche rapporto di complicità con le tante analisi scolastiche di matrice universitaria che oggi circolano, intrise di una sorta di mitologia del positivo (e del positivistic), e interessate come sono a mostrare e fissare la realtà per quella che è, non senza indulgere ad una sorta di ideologia fatalistica. No, rivendico invece la possibilità o la necessità (in considerazione della poco tranquilla situazione generale in cui ci troviamo) di formulare e articolare un punto di vista assolutamente personale, discutibile, ma non nell'accezione del "poco attendibile ed efficace" bensì in quella, intenzionalmente rischiosa, del "diventare oggetto di discussione".

Terza. Concretizzo questo intento attingendo al repertorio di appunti che ho via via accumulato vivendo e riflettendo alle storie, non solo personali, di questo lungo periodo, e al loro rispecchiare temi di portata sempre più generale, all'interno dei quali, per intenderci, la scuola mi sembrava andasse via via perdendo l'identità di problema locale, trattabile con strumentazioni materiali e concettuali di tipo specifico. Di questo, oggi sono più che convinto. Non è la scuola che può cambiare la società, come crede tanto spontaneismo progressista, è piuttosto questa che deve cambiare quella. Una banalità? Certo, non lo nego. Ma che va controcorrente con l'animo con cui tanti oggi continuano ad investire sulla scuola, materialmente e sentimentalmente.

Quarta. Per la sequenza di notazioni su cui intendo poggiare le riflessioni mi servo dello *Scaffale Maragliano*¹, ossia il personale repertorio d'autore (libri, articoli, video, ecc., prodotti dal 1973 ad oggi) che ho reso pubblico e accessibile in rete come servizio nei confronti di studenti, studiosi, curiosi, ma anche come "gesto politico" inerente una problematica generale, quella del rapporto fra autorialità ed editorialità, che, come avviene per la problematica scolastica, sta perdendo i connotati di questione locale e va assumendo, anche per effetto della rivoluzione digitale, i connotati di condizione generale per una produzione e circolazione di sapere tendenzialmente libere, comunque più libere di tante del passato.

Quinta. C'è un tema che considero prioritario, anche rispetto alle questioni sollevate dalla riforma della media e dai suoi effetti sull'intero comparto scolastico: esso ha a che fare con la natura generale, più che locale dei

¹ Inaugurato alla fine del 2017 come Cartelle Google ad accesso libero, lo *Scaffale Maragliano* ha assunto quattro anni dopo una diversa configurazione, più facilmente accessibile. Sta al seguente indirizzo: <https://www.scaffalemaragliano.it/>. I frammenti riportati nel successivo paragrafo 2 sono tratti da volumi, saggi e articoli inclusi nello *Scaffale*.

contenuti dell'insegnamento scolastico, non tanto nella prospettive delle scelte che fa il docente in ordine alla libertà didattica, quando nella prospettiva dell'ambito di sapere entro il quale egli opera quelle scelte e che queste stesse orienta o, per intenderci, "disciplina". Di questo mi sono sempre occupato e continuo ad occuparmi, vale a dire della qualità dei saperi imposti alla scuola e che questa propone ai suoi utenti. Perché certe scelte e non altre? Perché determinate esclusioni e determinate inclusioni? Si tratta di una problematica che sono portato, non solo per le vicende personali, ad interpretare oggi come il prodotto di una grossa rimozione collettiva e a trattare dunque come uno degli ostacoli maggiori che si frappongono rispetto all'esigenza di recuperare e rivitalizzare in una prospettiva di futuro il senso di una riforma scolastica, quella della media, avvenuta più di mezzo secolo fa e lì congelata, almeno come impianto disciplinare. I sei frammenti riprodotti nel paragrafo che segue risalgono al periodo 1978-2003 e questo solo argomento, la qualità dei contenuti, intendono portare alla luce. Successivamente, cercherò di rispondere agli interrogativi, che mi auguro non soltanto miei, riguardo all'origine e al permanere di siffatta censura destinata a diventare, nel periodo che va dal 2003 ad oggi, l'effetto rimozione di cui ho detto.

2. Appunti

I.

Va sempre più emergendo tra gli studiosi di problemi scolastici e gli operatori didattici la convinzione che il tipo di conoscenze e di pratiche proposte in sede formativa non assumono un valore assoluto ma vanno deliberatamente situate all'interno di un quadro di riferimenti storici e sociali che ne costituiscano anche in sede didattica il paradigma stesso di lettura. La traduzione pratica di questa esigenza, che ancor oggi e più frequente sentire formulare che vedere attuare, non è comunque un programma che possa essere svolto in modo indolore: infatti il tipo di cultura che la nostra scuola ancora oggi media e offre non permette di realizzare, nell'allievo, una consapevolezza dei termini storici della trasformazione del sapere²

II.

Abbiamo a che fare con una scuola divisa in due, dal punto di vista culturale, pedagogico, organizzativo, professionale. L'anima di una scuola elementare, popolare, ideologica, di semplice

² R. Maragliano, *Il problema della scelta e dell'organizzazione dei contenuti*, in Tornatore et al. (a cura di), *Enciclopedia della Scuola*, Isedi, Milano 1978, [1978_Il problema della scelta e dell'organizzazione dei contenuti.pdf \(scaffalemaragliano.it\)](#)

socializzazione, convive con l'anima di una scuola media, di cultura, tendenzialmente per pochi, non fase conclusiva della formazione obbligatoria, ma base per la scolarizzazione successiva. Tra le due anime c'è conflitto e gli effetti pesano sui singoli allievi. L'origine di questo conflitto non è contemporanea e la riforma della scuola media ha scalfito, fosse anche messo in crisi, ma non superato costruttivamente le ragioni di tale conflitto [...] abbiamo una scuola di massa (stando ai numeri) che lavora sulla base di idee, strumenti, valori che sono propri di una scuola di élite. L'organizzazione del lavoro didattico non ha subito grosse trasformazioni nel trapasso da una condizione all'altra: di qui il duro prezzo ancora pagato dagli allievi, in termini di selezione dura (irregolarità dei curricoli, esclusione) e di selezione morbida (attenuazione del compito formativo, disparità individuali, prevalenza della cultura extrascolastica su quella scolastica)³

III.

... la scuola fa leva sui saperi 'mondani', quelli che la società mette a disposizione dell'individuo, ma per far costruire su di essi metodologie di portata generale. Secondo una formula che gode di un certo successo, essa opera in modo da sviluppare nell'allievo la capacità di 'imparare ad imparare' [...] Per fare un esempio, la linguistica, la sociologia e la psicologia della lingua, la semiotica, ecc. sono discipline extrascolastiche che possono orientare la scuola rispetto al compito di dare una coscienza linguistica agli allievi: e il riferimento ad esse varrà non tanto come ampliamento del tradizionale programma, quanto come risorsa in grado di fornire schemi formali e metodologie di riflessione con cui far maturare una positiva coscienza linguistica negli allievi, cioè una concreta capacità di conoscere, pensare e controllare lo strumento 'mondano' che utilizzano. Dovrebbe essere chiaro, a questo punto, che secondo il modello [che chiamo] tradizionale, ogni apertura disciplinare da parte della scuola rappresenta l'introduzione di una nuova materia o di una nuova parte di una materia già esistente; secondo il modello [che chiamo] moderno, invece, l'apporto scientifico vale per ridefinire la funzione e il significato dei contenuti di insegnamento, i quali al limite possono restare quelli consueti⁴

IV.

Ma non ci vuole molto a riconoscere [...] che alcuni nodi della 'stagione dei programmi' restano irrisolti: - essendo venuto a

³ R. Maragliano, *Programmazione e valutazione: geografia delle contraddizioni*, in F. Ghilardi, C. Spallarossa (a cura di), *Scuola media insegnare con i nuovi programmi*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1979, Scuola media: insegnare con i nuovi programmi

⁴ R. Maragliano, *Didattica scolastica. La formazione di base*, Juvenilia, Milano 1988, 1988_Didattica scolastica.

manca per tutti gli ordini scolastici [...] un preliminare confronto sulla natura dei saperi da includere nel paniere scolastico, la vecchia enciclopedia tende di fatto a prevalere rispetto alla nuova delineata sulla carta [...] - non potendo così far fronte all'esigenza di riqualificare la base culturale e professionale del docente con strumenti più radicali ed efficaci dello strumento 'aggiornamento', ed essendo questa procedura appesantita da forti vincoli materiali, economici, ideologici (non ultimo il fatto che al suo interno prevalgono una logica localistica e una tendenza giustificazionistica), una volta ancora il quadro culturale e pedagogico del passato prevale sulle novità del presente [...] - All'opinione pubblica, sempre meno sollecitata e coinvolta a discutere i temi di fondo della scuola, arrivano ambigui segnali di cambiamento, che i mass media si incaricano di amplificare [...] - sul versante della produzione libraria, che continua a funzionare come la più solida base materiale per l'orientamento e la realizzazione dei processi di cambiamento, il conflitto latente tra vecchio e nuovo si traduce inevitabilmente nel mantenimento di alcune zone di ambiguità: l'aggiornamento dei contenuti viene effettuato in superficie e raramente intacca l'impianto di didattico degli strumenti, che continua in moltissimi casi a corrispondere al sistema dei saperi tradizionali; la necessità di sollecitare alle nuove tematiche un corpo docente che nella maggioranza risulta sprovvisto di una solida formazione disciplinare e professionale fa del libro un prodotto composito, all'interno del quale la scelta di alludere alle novità culturali senza intaccare il tradizionale quadro di sicurezze prevale sulla prospettiva di ridefinire l'assetto complessivo del territorio dei saperi. Il risultato di questo compromesso strisciante è il progressivo ampliamento delle dimensioni quantitative del libro scolastico, che allo stato attuale sembra parlare più al docente che lo sceglie che non al discente che su di esso lavorerà e che va via perdendo l'identità di 'libro', percorso delimitato dentro un sapere dato, per assumere quella di 'enciclopedia', contenitore di discorsi plurimi ed eterogenei, raramente ricondotti ad una matrice unitaria [...] Gli esempi non mancano: per circoscriverli solo al terreno della media, che in questi anni è risultato il più vivace e interessante, almeno per quanto riguarda la produzione editoriale, si potrebbe far notare come l'affermarsi di una grammatica costruttiva e riflessiva venga ancora relegato ai margini della tradizionale grammatica normativa e classificatoria (diventando appendice del libro consueto)⁵

V.

L'industria del sapere è oggi tra le più fiorenti delle imprese umane. I meccanismi però della sua crescita sono spesso selvaggi e affidati agli sbalzi di umore del mercato, delle ideologie e degli interessi. Perché non soccomba sotto il loro peso, perché non sia invaso dalle 'culture di parte', occorre che ogni sapere sappia essere 'colto', e

⁵ R. Maragliano, *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1990, 1990. [I saperi della scuola](#).

disponga di strutture solide e di filtraggio del mondo. È qui che una scuola ripensata e ridefinita nella sua offerta formativa può e deve dare il suo contributo. Gli interrogativi che impongono non sono di poco conto. Chi si chiede: - quali saperi affidare alla scuola, cioè all'insegnamento formale, rispetto ad un contesto sociale che fa un massiccio investimento su efficaci ed ingovernati processi informali e molecolari di acculturazione? - quali 'basic' in termini di conoscenze, competenze, sensibilità dare a bambini e giovani destinati a vivere dentro una società plurale e instabile, ad un tempo locale e planetaria? - quali ordini di priorità definire, dentro uno spazio antropologico caratterizzato da una molteplicità di linguaggi e dilatazione del sapere? - come evitare che il riferimento al presente e agli apporti di questo secolo [Novecento] diventi meramente contenutistico, un capitolo in più del programma, ma si faccia invece il terreno su cui edificare una rinnovata configurazione (una nuova consapevolezza) del tempo e dello spazio, e quindi il rapporto oggi-ieri così come del rapporto vicino-lontano? - come trovare un equilibrio tra la salvaguardia delle differenze tra i diversi ordini disciplinari e l'esigenza di sviluppare percorsi unitari e promuovere navigazioni libere dentro aree mobili del sapere? - come deaccademizzare l'insegnamento, rendendolo vivo e partecipato, conservandone rigore e qualità? Insomma ci chiediamo e vi chiediamo che cosa sia doveroso insegnare nella scuola che si affaccia sul nuovo millennio, che cosa non sia possibile evitare di insegnare. Aiutateci a pensare al territorio non alla sua (eventuale) divisione in regioni; all'insieme, non ai singoli elementi⁶

VI.

Ancora tre decenni fa [...] potevamo individuare con una certa sicurezza le conoscenze e le professioni degli anni di là da venire, e quindi i settori di sapere verso i quali indirizzare l'impegno della scuola; o, almeno, credevamo di poterlo fare. Oggi non è più così. Sappiamo cosa eravamo e cosa siamo più ma non sappiamo bene cosa stiamo diventando, in questa materia. Di conseguenza, nessuno, tanto meno l'*homo academicus*, che sta attualmente scontando nella sua stessa casa i propri peccati di presunzione, è in grado di prevedere con una qualche sicurezza i profili di competenza e gli ambiti professionali che si imporranno a medio, addirittura a brevissimo periodo. Troppe cose sono cambiate rispetto al tempo in cui non si avevano dubbi in proposito, in cui era possibile disegnare i contorni di un ipotetico domani ricalcando quelli di un ben definito ieri, troppe cose continuano a cambiare rispetto ad allora. Tutto ciò è avvenuto in modo rapido e tumultuoso. Di qui il disagio che un po' tutti proviamo e che alcuni

⁶ Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Le Monnier, Firenze 1997, 1997 [Le conoscenze fondamentali...](#) ovvero i documenti della cosiddetta Commissione dei saggi.

pensano di lenire sciogliendo lacrime sulle perdute sicurezze.
Occorre prendere atto di questo cambiamento di scenario⁷

3. Puntualizzazioni

Molte cose si potrebbero dire, a partire dai frammenti che ho su riportato. Mi limiterò a suggerirne due, ponendole in forma di interrogativi aperti e riconducendole all'esigenza, che qui affronto, di aggiornare il pensiero critico comune riguardo alle vicende della riforma della scuola media, alla luce anche di quel "ritardo" o quella "crisi di identità" generale della nostra scuola che hanno indotto l'Europa a intervenire con i provvedimenti che sappiamo. Alle due domande e le possibili risposte dedicherò il paragrafo successivo.

Qui intendo fornire alcune specificazioni relative al penultimo e ultimo brano riprodotti e una considerazione generale sul loro insieme. Già ad una scorsa di superficie dovrebbe risultare evidente che la "fattura" del quinto frammento è diversa da quella degli altri, per sostanza e forma, e che il sesto presenta una tesi contraria rispetto a quella sostenuta nei precedenti.

Per quest'ultimo basterà far osservare che esso è incluso in un mio bilancio, tutt'altro che positivo, delle reazioni maturate in seno alla cultura scolastica nei confronti dell'unico tentativo, effettuato nei sessant'anni presi qui in considerazione, di ripensare organicamente l'intero sistema di istruzione e formazione: mi riferisco a quel complesso di provvedimenti, mai arrivato a compimento, anche per fortissime resistenze interne al processo e ai suoi stessi promotori, che va sotto l'etichetta di Riforma Berlinguer. Già pochissimi anni dopo il suo fallimento le acque erano tornate calme e si era ristabilita quella cultura del no (al cambiamento dell'impianto, del contenuto, della pratica didattica) che il sommovimento vissuto avrebbe potuto e dovuto minare, secondo alcuni, incluso chi scrive, all'interno del corpo e dell'area culturale di riferimento della scuola; il che invitava a porre una grossa pietra tombale sul tema di un serio, profondo rinnovamento dei contenuti scolastici.

Riguardo al frammento precedente, il quinto, è il caso che chiarisca che si tratta della lettera, in buona parte predisposta assieme al ministro Luigi Berlinguer, per invitare una folta schiera di osservatori e intellettuali ad un confronto pubblico sui saperi ai quali la scuola del futuro (allora si parlava di un futuro!) non avrebbe potuto rinunciare. Prevedeva dunque una formulazione aperta, e ricorreva a domande che ci si augurava potessero trovare risposte da parte dei convocati. Il confronto effettivamente ci fu,

⁷ R. Maragliano, *La scuola dei 3 no*, Laterza, Bari 2003, 2003_ [La scuola dei tre no](#)

come risulta dalle cronache del tempo che parlarono sì di una “commissione dei saggi”, ma lo fecero alludendo ad una cultura della certezza e non invece della problematizzazione, ed autorizzando in tal modo l’idea, in buona parte infondata, che si intendessero definire, lì, tra pochi eletti, le linee di una revisione d’impianto della scuola tutta (la mitica “riforma della scuola”). Prevedendo simili rischi si decise, assieme al Ministro, che io, da coordinatore dei lavori, avrei dato conto il più possibile dei lavori della commissione e che le risultanze aperte del confronto, ossia la relazione finale assieme alle discussioni e ai carteggi, sarebbero state la base per l’attivazione di un’ampia discussione pubblica sul tema dei “saperi irrinunciabili” per qualunque azione di cambiamento scolastico potesse mai maturare. Certamente per responsabilità nostra ma non marginalmente per la malizia interessata dei commentatori questo confronto pubblico, esterno e difforme rispetto ai tradizionali riti della politica ministeriale, non ci fu e quando tentò di emergere fu subito messo a tacere.

Quel che risulta evidente dalla sequenza dei cinque appunti è che per un lungo periodo, tra i temi del dibattito in ordine al cambiamento scolastico ha figurato, forse non in modo esplicito ma certamente sottotraccia, l’esigenza di inquadrare l’aggiornamento dei contenuti dell’insegnare e dell’apprendere dentro categorie generali di non univoca derivazione filosofica ed epistemologica: penso alla matrici che, richiamandosi alla fenomenologia, al pragmatismo, o allo strutturalismo, legittimavano l’introduzione di elementi di duttilità e mobilità rispetto alla fino ad allora condivisa (e oggi ricorrente) assunzione acritica di un ottocentesco ordinamento disciplinare.

4. Interrogativi

Vengo dunque alle due domande che sorgono immediate dalla sequenza degli appunti:

1. perché il tema dell’ordinamento disciplinare della scuola in generale e della media in particolare ha goduto di un qualche riconoscimento, fino ad un certo momento almeno, senza figurare come vuota elucubrazione di un ragionare pedagogico vocato alla marginalità, ma, al contrario, agendo come una delle direttive positive su cui incanalare e sviluppare la ricerca e il confronto sull’innovazione scolastica?
2. perché, in seguito, quella problematica è scomparsa del tutto dagli orizzonti del dibattito pubblico sulla scuola, non solo quello interno ma anche, aspetto di un certo rilievo, nel confronto esterno ad essa,

dove hanno voce università e intellettualità pubblica legata a partiti, sindacati, associazioni professionali di settore?

Nell'economia di un intervento come questo mi trovo costretto a fornire una risposta secca a ciascuna delle due domande. Inviterei però chi mi legge a considerarle come ipotesi di lavoro, attorno a cui aggregare considerazioni e dati di fatto il più possibile eterogenei, anche molto lontani dalla visione personale che qui propongo, ma con i quali si possa ridare il valore cruciale che le spetterebbe alla questione fondamentale del "si va a scuola, tutti, per imparare quali cose, in concreto".

La risposta alla prima domanda è che il tema è restato acceso fino a quando si è ritenuta praticabile e realizzabile la prospettiva politica e culturale di una riforma di impianto (allora si diceva "di struttura") della scuola secondaria superiore. Si può capire il perché di questa dipendenza, del resto mai contrastata, ma anzi confermata da provvedimenti normativi successivi. È un retaggio storico della formazione elitaria che la riforma della media unica recepisce ma anche problematizza, in una prima fase, salvaguardando una qualche collocazione, sia pure laterale, al latino. Se n'era discusso tanto, del tema, prima del '62 e tanto se ne discusse dopo, fino a che con i programmi del '79 la questione venne sciolta in senso negativo, escludendo il latino stesso dal novero delle materie, a questo livello. L'enciclopedia dei saperi proposti diventò dunque un blocco unico e uniforme di materie, ma parallelamente, almeno nel dibattito culturale e politico più generale, si continuò a dedicare una qualche attenzione a modelli epistemologici dinamici, diversi da quelli insiti nelle rappresentazioni statiche della discipline (ne ho fatto cenno prima), non fosse altro per gli effetti di osmosi che provenivano da una sensibilità pedagogica allora particolarmente vivace a livello di formazione primaria, dove è "normale" (allora lo era di più, oggi, ahimè, di meno) che si pongano sempre, in termini di principio e di vita quotidiana, delle questioni sul "contenuto da far apprendere". Fatto sta che la fissazione e il mantenimento di quel blocco omogeneo di sapere (a prevalenza umanistica, ma di un umanesimo parziale, classico più che moderno) veniva a trovare giustificazione e rinforzo all'interno della battaglia per la riforma della scuola superiore, dove si era portati ad affidare proprio alla costruzione di una solida area comune la concretizzazione del sogno di dare una formazione completa a tutti i giovani. Sappiamo come andò. La scuola superiore riformata non partì, tutti i tentativi di disegnarla fallirono, miseramente. Ma maturò anche, nella disattenzione di tanti, un diverso orientamento decisionale collegato a quell'insuccesso, vale a dire il progressivo spostamento della tensione e

dell'attenzione al cambiamento dei contenuti (e nei contenuti) della formazione scolastica dal piano legislativo al piano amministrativo: così, per dirla brutalmente, il timone passò dal Parlamento al Ministero.

Insomma, questa doppia cesura degli anni Ottanta (fallisce la riforma, fallisce la via parlamentare) contribuisce a rinforzare ulteriormente l'immagine e il ruolo effettivo della scuola media come appartenenti al comparto della formazione secondaria, immagine e ruolo solo blandamente contestati fin lì e da lì in poi ancora più confermati. Ragion per cui il tardo tentativo, operato nel decennio successivo col progetto della riforma Berlinguer, di avviare un ripensamento generale che rivedesse la collocazione della scuola media all'interno di un'idea complessiva ed unitaria di scuola di base trova fierissime resistenze da parte di pressoché tutti i soggetti istituzionali (sindacati, editoria, università, associazioni professionali) che dalle condizioni materiali venute a costituirsi ricavano ormai ampio riconoscimento ed alimento, anche in ragione del fatto che si è passati dal regime della scuola dei pochi a quello della scuola dei tanti.

L'aspetto che mi preme mettere in evidenza, qui, è che in questo naufragio affonda ogni legittima istanza di ripensamento dell'impianto stesso dei saperi proposti dalla scuola e di un loro possibile adattamento ai bisogni della società, in profonda trasformazione anche sul piano delle sensibilità, dei costumi, dei valori. Viene così posta a tacere ogni legittima esigenza di rivedere la gerarchia degli ordini di importanza tra le aree generali di sapere (umanistica, scientifica, tecnica) e all'interno stesso dell'area umanistica; e viene di fatto sancita l'idea, del tutto peregrina e contraddetta dai fatti successivi, che la democratizzazione del sapere equivalga, semplicemente, alla fornitura a tutti, o quasi, di quella stessa risorsa di sapere che prima era riservata ai pochi.

Va da sé che la chiusura di questa prospettiva di ripensamento disciplinare comporti automaticamente lo spegnimento di ogni impegno riconosciuto volto a rivedere e differenziare i rapporti fra i diversi elementi del sapere. Si potrebbe ritenere che quanto ho detto fin qui sia sufficiente a fornire una risposta anche al secondo interrogativo, relativo alle ragioni di una censura che si traduce in rimozione.

No, non basta. C'è qualcosa da aggiungere che, a mio avviso, spiega il fenomeno di una marginalizzazione esterna che si fa veto interno.

Per questo occorre portare un po' di attenzione e riflessione attorno ad un filone di impegno che una parte sostanziosa della pedagogia, nazionale e no, ufficiale e no, cura in forma convinta e assidua dagli anni Ottanta in poi: è il filone della rappresentazione apocalittica dei media non tipografici, la televisione in primo luogo, dove tutto quanto si pone al di

fuori del paradigma di esclusività e superiorità rigidamente (e arbitrariamente) riconosciuto al codice scritto (e alla forma libro), alimentandosi tramite e alimentando i codici dell'audiovisione, tende ad essere automaticamente assunto e interpretato come un fattore di disturbo, di ostacolo, di distrazione rispetto al compito dell'acculturazione scolastica, rigidamente alfabetica. Si potrebbe obiettare che si tratta di un capitolo di una storia delle idee pedagogiche che, com'è per tanti altri, ha un inizio e uno sviluppo importanti ma anche una fine certa. Fatto è che quel modo di pensare, tutt'ora presente nell'orizzonte formativo, conferma un pregiudizio di vecchia data, appartenente all'aristocrazia culturale del passato (di nuovo chiamo in causa l'Ottocento, che del resto è il tempo ma anche lo spazio di fondazione della nostra scuola nazionale, e di tante europee), all'interno del quale ai codici del suono e dell'immagine è attribuito uno statuto minore, ambiguo, pericoloso, troppo sfuggente rispetto alle logiche di controllo della razionalità verbale⁸. Un simile modo di pensare, riproposto e imposto "modernamente" attraverso una violenta campagna di stampa (sostenuta dalla stampa stessa, per evidenti ragioni, ma amplificata dall'azione concorde dei soggetti di cui sopra, università, partiti, sindacati, associazioni professionali) ha l'effetto di produrre e sancire come necessaria e giusta la blindatura del sapere disciplinare proposto dalla scuola, a partire dalla media.

Per il tipo di discorso che sto conducendo e completando qui, gli effetti del "capitolo finito", sono tutt'altro che esauriti, anzi sono più vivi che mai, dopo che, con la rivoluzione digitale, e soprattutto con il passaggio dalla fase della multimedialità a quella dei social, l'azione di distrazione che i media "altri" inevitabilmente producono smette di essere fenomeno esterno e diventa inevitabilmente (DAD o non DAD) un fenomeno interno ai tempi e ai luoghi stessi del fare scuola, dunque anche del fare scuola media.

Ecco come e perché quella che prima è una semplice censura rispetto alla questione dei contenuti da proporre all'apprendimento diventa col tempo un meccanismo di rimozione di cui si fa responsabile tutto un modo di pensare e di agire della pedagogia scolastica.

Ci si potrà chiedere quanto possa durare il blocco sui contenuti che l'impianto della scuola secondaria di primo grado tuttora mantiene. Si potrebbe anche ipotizzare che, complice una versione coraggiosa dell'autonomia degli istituti e dei singoli, quell'assetto epistemologico (che è anche e soprattutto politico, si badi bene) stia già franando e che

⁸ Ho sviluppato questo approccio in *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma, Armando Editore, 2019 e, dall'inizio della pandemia, in numerosi scritti riportati nello *Scaffale Maragliano*.

questo fenomeno, più di tanti altri, possa spiegare come mai, a distanza di sei decenni, ci sia qualcuno che arriva a sostenere “autorevolmente” che la riforma del ‘62 sia stata un errore.

Stefano Oliviero*

Il difficile cammino verso la riforma della scuola secondaria inferiore italiana

Parole chiave: discriminazione; Scuola media unica; Miracolo economico; Latino; canali multipli

Fra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento in Italia prese avvio una vivace discussione sull'opportunità di riformare la scuola secondaria inferiore per favorire l'istruzione di massa. Dopo alcuni anni di acceso dibattito, nel 1962 fu varata una riforma per realizzare un triennio post-elementare unitario, ovvero la Scuola media unica. Il cammino per arrivare alla riforma fu però irto di ostacoli. Il contributo intende quindi dare alcuni cenni sul dibattito che ha preceduto la riforma della scuola secondaria inferiore italiana del 1962 nel tentativo di rappresentare anche la complessità della discussione.

Keywords: *discrimination; Scuola media unica; economic miracle; Latin; multiple paths*

During the 1950s and 1960s, a lively debate began in Italy on whether lower secondary schooling should be reformed in favour of mass education. After several years of heated debate, a reform was passed in 1962 to create a unitary three-year post-elementary school, the Scuola media unica. However, the road to the reform was fraught with obstacles.

The paper therefore intends to give some notes on the debate that preceded the 1962 reform of the Italian lower secondary school in order to also attempt to represent the complexity of the discussion.

1. Introduzione

Fra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, in linea con quanto accadeva in vari paesi europei, anche in Italia decollò la discussione sull'opportunità di riformare la scuola secondaria inferiore per favorire l'istruzione di massa e per rispondere alle esigenze crescenti dello sviluppo economico. Gli organismi internazionali, seguendo una più antica tradizione di studi socio-economici, non mancarono infatti in quegli anni di insistere sul legame diretto tra l'investimento nel campo dell'istruzione

* Professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze.

e lo sviluppo economico¹, e di conseguenza provvidero a spingere in quella direzione i Paesi più arretrati o in difficoltà, fra cui appunto l'Italia². D'altro canto in Italia, fin dai primi anni cinquanta, apparve evidente che le difficoltà intrinseche del Paese, fra cui le piaghe della miseria e della disoccupazione indagate dalle omonime e note inchieste parlamentari³, nonché l'arretratezza del Meridione della penisola, non potevano esser superate senza un opportuno investimento nell'istruzione, a fianco ovviamente di altri interventi strutturali. Non a caso, al di là della loro effettiva efficacia e attuazione, il cosiddetto schema Vanoni del 1955 prevedeva misure specifiche per l'istruzione, mentre nel 1958 fu approvato dal Consiglio dei ministri, presieduto da Amintore Fanfani, un vero e proprio *Piano decennale per lo sviluppo della scuola*⁴.

Sul terreno prettamente politico, invece, ad imporre un'evoluzione del sistema scolastico fu senza dubbio il nuovo assetto democratico e repubblicano, conquistato in via definitiva fra il 1945 e il 1946, e la Costituzione approvata nell'anno successivo e varata il 1° gennaio del 1948, che in merito all'istruzione non lasciava spazio a dubbi o ad interpretazioni: la scuola doveva essere «aperta a tutti» e «obbligatoria e gratuita per almeno otto anni»⁵.

Sempre nel corso degli anni Cinquanta l'incedere della Guerra fredda e la rapida fioritura di un progresso economico inaspettato, giudicato appunto un Miracolo⁶, accelerarono poi un processo che abbiamo visto esser stato in ogni caso in cammino, tanto che, dopo un pluriennale e acceso dibattito, il 31 dicembre del 1962 fu varata la celebre riforma della scuola media unica. Un triennio post-elementare unitario, obbligatorio e gratuito che avrebbe finalmente dovuto ridurre l'emarginazione dei ceti sociali più deboli, da sempre esclusi dal sistema scolastico, e avrebbe dovuto pure avviare la scuola italiana verso un processo di democratizzazione e modernizzazione.

¹ C. Ydesen, A. Bomholt, *Accountability implications of the OECD's economic approach to education: A historical case analysis*, in «J Educ Change», 21 (2020), pp. 37-57; OECD, *Policy conference on economic growth and investment in education: Washington, 16th–20th October 1961*, OECD Publishing, Paris 1961.

² Cfr. il recente Simposio *The Expansion of Secondary Education during the 1960s in Developing Countries and the International Development Organizations* tenuto nell'ambito di ISCHE43 <https://www.ische.org/ische43/> 30 settembre 2022.

³ Cfr. le sintesi dei lavori delle commissioni: P. Braghin (ed.), *Inchiesta sulla miseria in Italia. 1951-1952. Materiali della Commissione parlamentare*, Einaudi, Torino 1978; M. Parasassi, G. Ruffolo (ed.), *La disoccupazione in Italia. Relazione sintetica delle indagini e degli studi promossi dalla commissione parlamentare d'inchiesta sulla disoccupazione*, Zanichelli, Bologna 1954.

⁴ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 68-69; T. Codignola, *Nascita e morte di un piano*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

⁵ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 34.

⁶ Fra la vasta storiografia sul Miracolo economico i lavori di Guido Crainz rimangono un riferimento ineluttabile: G. Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Donzelli, Roma 2005; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2003.

Fu però un percorso tutt'altro che lineare gravato da svariati ostacoli materiali, economici, culturali, pedagogici e politici.

In questo articolo abbiamo scelto di evidenziare i passaggi più determinanti del dibattito che ha fatto da sfondo al varo della legge istitutiva la scuola media unica, con particolare attenzione al fronte della pedagogia laica e di far emergere, in specie, la complessità e la tortuosità dell'iter. La ricostruzione sarà necessariamente veloce e quindi non potremo che accennare ai molti temi e problemi che intrecciano i densi nodi storiografici della questione.

2. Prima di iniziare

Prima di esaminare da vicino i passaggi preminenti di questo percorso, decisamente in salita, verso il risultato del 1962, ovvero verso il varo della legge istitutiva della scuola media unica, è utile ricordare, sebbene si tratti di cosa nota, che fino ad allora la scuola secondaria inferiore italiana era sempre stata articolata in canali multipli.

La legge Casati del 1859, che regolò anche il sistema scolastico dell'Italia post-unitaria, prevedeva infatti due macro-percorsi separati: il Ginnasio e la Scuola tecnica – quest'ultima con vari indirizzi – affiancati dalla Scuola Normale, ovvero dal corso per diventare maestri, incardinato però nell'ordinamento dell'istruzione elementare. Tale impianto, ridefinito da Giovanni Gentile nell'ambito della riforma del 1923, riconfermò non solo la precedente divaricazione fra studi classici e scientifici ma la rafforzò attraverso vari stratagemmi, aggiungendo pure una scuola triennale detta «complementare», priva di sbocchi e dunque utile al solo completamento dell'obbligo scolastico, fissato, sempre da Gentile, al 14° anno di età. In questo quadro ebbe un riassetto complessivo anche la formazione magistrale, che dopo Casati era stata a più riprese ritoccata. Per essa, fu previsto un percorso settennale: 4 più 3. La situazione, con pochi ritocchi, restò tale per una quindicina d'anni, ovvero fino alla Carta della Scuola del 1939, il noto progetto di riforma elaborato ma solo in minima parte attuato, dal ministro dell'educazione nazionale, Giuseppe Bottai, il quale, a causa dell'ingresso dell'Italia in guerra, riuscì solo a riunire in un ciclo unico triennale, con esame di ingresso, il percorso ginnasiale, quello magistrale e quello tecnico. Riguardo al relativo provvedimento legislativo, del luglio 1940, si parlò non a caso di scuola media unitaria e non già unica, in quanto, in alternativa, gli studenti potevano frequentare sia una scuola post-elementare triennale, detta artigiana sia una scuola professionale, anch'essa triennale, con possibilità di prosecuzione in una successiva scuola tecnica biennale. Questa articolazione della fascia

scolastica 11-14 anni, con l'aggiunta di una post-elementare triennale per le zone isolate, previa richiesta ad *annum*, si è protratta fino al varo della scuola media unica del 1962⁷.

Va inoltre adeguatamente sottolineato che, fin dall'Ottocento, la battaglia per l'unitarietà della scuola media, posta invero precocemente, fu di fatto ostacolata dallo scontro tra i sostenitori dell'istruzione classica, convinti della necessità di mantenere i percorsi differenziati previsti appunto dalla legge Casati, e i promotori di una scuola media inferiore unitaria in cui invece le discipline tecnico-scientifiche potessero avere maggiore spazio. Fra i contendenti, a prevalere furono ovviamente i primi, accesi sostenitori del valore formativo delle umane lettere rispetto ai saperi scientifici ritenuti di regola equivalenti a quelli puramente tecnici.

L'istruzione classica, in linea con la tradizione preunitaria, era infatti stata eletta dalla legge Casati a canale preferenziale per la formazione del ceto medio alle professioni e dunque per la formazione della classe dirigente e così rimase almeno fino alla riforma Gentile del 1923, la quale anzi rilanciò, come accennato, il primato della preparazione umanistica e la legò ad una ulteriore differenziazione dei canali e ad una inasprita selezione. L'istruzione secondaria classica divenne infatti, con Gentile, la sola in grado di dare accesso a tutte le Facoltà universitarie, perché l'unica degna di formare lo spirito dunque destinata a pochi, ovvero alla futura classe dirigente. Un primato che non a caso investì tutte le secondarie inferiori (anche quelle tecniche) nelle quali dopo il 1923 le discipline umanistiche, prime fra tutte l'Italiano e il Latino divennero protagoniste assolute⁸.

In sintesi, quindi, quella gentiliana fu una scuola in cui i canali multipli, gli esami reiterati e la formazione umanistica concorrevano a selezionare una élite di studenti e ad emarginare quella che Gentile definiva «fruges consumere nati», destinata invece alle cosiddette scuole a sgravio, come la già citata complementare, triennale e vicolo cieco.

Il dominio della formazione umanistica, forte della nota solidità culturale e teoretica del modello gentiliano⁹, rimase poi in buona parte intatto anche dopo l'intervento di Bottai del 1940, il quale, pur incline alla professionalizzazione, mantenne non a caso l'insegnamento del latino nel triennio unificato. Ma in certo senso il dominio perdurò perfino dopo la realizzazione della scuola media unica nata nel 1962, la quale, come vedremo, conservò alcuni tratti evidenti della subalternità della cultura tecnico-scientifica rispetto a quella umanistica. La riforma del 1962 istituì infatti una scuola unica, ma mantenne, a partire dal secondo anno,

⁷ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021.

⁸ M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁹ S. Oliviero, *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, ETS, Pisa 2007.

l'insegnamento del latino come disciplina opzionale predeterminante per poter accedere ai licei classico e scientifico.

3. Il dibattito

Il dibattito per creare un triennio unitario per la scuola dagli 11 ai 14 anni non fu però circoscritto ai tre lustri immediatamente precedenti alla riforma della scuola media unica, ma ebbe origine, come si accennava, almeno cento anni prima.

Per limitare il campo al periodo della progressiva estensione della legge Casati a tutto il Regno, la prima proposta di scuola post-elementare unitaria alla quale spesso la storiografia fa riferimento, fu avanzata nel 1865 dal Consiglio superiore della pubblica istruzione (CSPI) in seguito all'inchiesta sulla scuola promossa dal ministro p. i. Giuseppe Natoli e affidata, per la secondaria, a Giovanni Maria Bertini. Bertini già deputato, docente di storia della filosofia all'università di Torino e ovviamente membro del CSPI, da sempre sensibile alle dinamiche relative all'istruzione, immaginava una scuola unitaria per i primi tre anni del canale classico e di quello tecnico. Un triennio dunque adatto ad accogliere indistintamente gli studenti nel quale non a caso escludeva l'insegnamento del Latino, disciplina già da allora espressione, simbolica e sostanziale, dell'istruzione classica ed elitaria. Ma lo vedremo meglio più avanti. La proposta però non fu ascoltata al pari di altre emerse nei decenni successivi¹⁰.

Nel 1905, ad esempio, la Commissione Reale incaricata di studiare una possibile riforma della secondaria, in certo senso rilanciò una soluzione analoga a quella di Bertini, ma oltre ai conservatori trovò l'opposizione anche di un noto esponente del partito socialista, Gaetano Salvemini. Salvemini infatti era convinto che fosse ancora necessario differenziare i canali e giudicava invece prematura la nascita di «scuole uniche, le quali per servire a tutti non servirebbero a nessuno». Lo storico socialista in altre parole partiva da un'analisi realistica della società italiana di allora, la quale, anche da quanto emerse dal lavoro della commissione, pareva legata ad un assetto rurale piuttosto che orientata ad un'evoluzione industriale. Una posizione che finì però per coadiuvare le tesi conservatrici¹¹, fra le quali già dai primi del Novecento si distinguevano quelle dei gentiliani.

¹⁰ Ministero dell'istruzione pubblica, *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano 1865, pp. 257-258.

¹¹ R. Fornaca, *Scuola e politica nell'Italia liberale*, in G. Quazza (ed.), *Storia e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977, pp. 65-67.

In breve, l'ipotesi di scuola unitaria fu dunque accantonata per essere poi superata del tutto con la riforma del 1923 la quale, come abbiamo accennato, prevedeva un sistema a canali multipli fortemente selettivo in qualche modo sopravvissuto anche dopo l'intervento di Bottai. Il ministro fascista, lo abbiamo visto, unificò infatti parte della secondaria inferiore senza tuttavia alterare i meccanismi di selezione funzionali alla nuova organizzazione dello Stato corporativo e contestualmente mantenne il primato dell'istruzione classica.

Insomma alle soglie della discussione che partirà nel secondo dopoguerra, la scuola media da riformare era inserita in un sistema fortemente discriminatorio.

4. Il cambio di passo

Come abbiamo accennato in apertura, nel secondo dopoguerra una serie di elementi congiunti determinarono una attenta valutazione della scuola media di Bottai di fatto ancora inalterata nonostante il cambio netto di regime politico del Paese.

La prima proposta di riforma della scuola secondaria era contenuta nel disegno di legge di riforma generale dell'istruzione presentato dal ministro p.i. Guido Gonella nel 1951.

Gonella formulò però una soluzione ben lontana dal traguardo unitario, se non addirittura peggiorativa rispetto a Bottai. Il Ddl indicava infatti una quadripartizione della scuola media: classica, tecnica, artistica e «normale», ovvero una scuola a sgravio senza sbocchi destinata a completare l'istruzione obbligatoria, incardinata presso le scuole elementari e affidata ai maestri.

Rami ai quali i bambini sarebbero stati orientati, sempre secondo il ministro, mediante pareri espressi nell'ambito degli esami finali della scuola elementare. «Il male», chiosava ancora Gonella nella relazione introduttiva al progetto di legge, «non sta nell'abbondanza delle acque che affluiscono nell'alveo della scuola, bensì nella non idonea canalizzazione di queste acque. Quindi, la crisi della scuola non è, di per sé, determinata dall'affollamento della scuola, ma è l'affollamento della scuola che ha messo in evidenza l'inadeguatezza di un sistema scolastico antiquato perché concepito per una élite sociale e quindi non idoneo a fornire a ciascuno la sua scuola»¹². Insomma per evitare «l'affollamento» di studenti, di cui soffrivano soprattutto i licei, la soluzione non poteva

¹² Norme generali sull'istruzione. Disegno di legge presentato dal ministro P.I. Guido Gonella il 13 luglio 1951, n. 2100. Relazione introduttiva all'articolo 6 riprodotta in S. Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007, p. 73.

affatto esser una scuola media uguale per tutti, ma semmai una scuola articolata, in modo che gli «spostati» potessero trovare collocazioni a loro più idonee. Il ministro si guardava bene però dal dichiarare di fare distinzioni sociali che anzi egli assicurava di superare con tale assetto. Tuttavia, con l'espressione «ad ognuno la sua scuola», per ognuno intendeva di fatto ogni classe sociale.

Il progetto Gonella non dimenticava peraltro, coerentemente con la cornice di fondo, di prevedere la costituzione di scuole speciali per i minorati psichici¹³.

In ogni modo le *Norme generali* di Gonella come è noto non ebbero fortuna e tutto rimase invariato. Il dibattito invece si riaccese nel 1955.

Il nuovo ministro della pubblica istruzione Giuseppe Ermini nell'estate del 1955 infatti emanò nuovi programmi per la scuola a sgravio post-elementare, che non era peraltro inserita nell'ordinamento scolastico e dimostrando dunque scarso interesse per le istanze di riforma, arrivando addirittura a una forzatura giuridica pur di rinforzare i canali differenziati, giocandosi di fatto l'incarico ministeriale¹⁴.

Ma fu soprattutto il cambio di passo del Partito comunista italiano a smuovere le acque.

Nella primavera del 1955, il 14 e il 15 maggio, la commissione scuola del Pci celebrò un convegno presso l'istituto Gramsci nel quale la questione educativa e scolastica entrò in modo più strutturato rispetto al passato nell'agenda politica del partito. Bisogna dire che la "scoperta" di Gramsci, di cui in quegli stessi anni furono a man a mano pubblicati per la prima volta i Quaderni e le lettere, favorì senza dubbio questo processo. Presso l'istituto peraltro fu inaugurato un Centro studi permanente sui problemi della scuola, dal cui lavoro nacque il nucleo della prima proposta comunista sulla scuola media¹⁵.

A fine anno, tra il 28 e il 30 novembre, il Comitato centrale del PCI votò infatti una nota risoluzione che in sintesi impegnava il più importante partito d'opposizione affinché l'articolo 34 della Costituzione fosse attuato¹⁶. Contestualmente Mario Alicata, da pochi mesi nuovo responsabile culturale del partito, nella lucida relazione presentata in

¹³ Da qui in avanti per i documenti relativi al dibattito, laddove non specificato, per comodità ci permettiamo di rimandare all'appendice documentaria contenuta in S. Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo* citato nella nota precedente.

¹⁴ C. Betti, 1955: un anno da tematizzare, in E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (ed.), *Educazione e pedagogia nell'età della "guerra fredda" 1948-1989*, Edizioni Goliardiche, Trieste 1999.

¹⁵ F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, p. 417 e ss.

¹⁶ Comitato Centrale del PCI, *Per una riforma democratica della scuola nazionale*, «l'Unità», 8 dicembre 1955, p. 2. Cfr. anche Comitato Centrale del PCI, *Un Partito più forte nella lotta per la distensione e per il benessere del popolo*, «l'Unità», 8 dicembre 1955, pp. 1-2; *Le proposte dei comunisti per la riforma della scuola e per un largo movimento unitario che la realizzi*, «l'Unità», 1 dicembre 1955, p. 2.

quell'occasione al Comitato, definì con precisione e decisione i contorni della linea che avrebbe dovuto tenere il PCI.

L'analisi di Alicata muoveva da presupposti dichiaratamente concreti, piuttosto che da qualche «astratto principio educativo». Il rifiuto per gli «avvenirismi utopistici» accompagnava così la sua avversione per le posizioni «conservatrici», nostalgiche di una scuola del passato in quanto sgombra dal cosiddetto affollamento di studenti, quello per intenderci a cui faceva riferimento anche Gonella e che Gentile definiva più prosaicamente «zavorra studentesca». Rappresentazione della scuola del passato magari legata «esclusivamente alla personale fortuna di aver avuto un buon insegnante»¹⁷. Una visione nostalgica di scuola, per inciso, peraltro con un discreto appeal ancora oggi, negli anni Venti del nuovo Millennio...¹⁸.

Alicata dichiarava poi l'avversione per le posizioni «tecnicistiche», «secondo le quali la crisi della scuola potrebbe essere affrontata soltanto attraverso un rinnovamento dei metodi pedagogici e didattici», e alle posizioni viceversa «economicistiche», ovvero «che chiedono la dilatazione del bilancio della P.I. senza la riforma»¹⁹.

In altre parole, per Alicata «struttura organizzativa e contenuto dell'insegnamento; condizione degli insegnanti e la loro formazione culturale professionale; realizzazione del principio della scuola obbligatoria e sostanza democratica dell'istruzione di base» dovevano essere elementi fra loro inscindibili²⁰.

Se allora l'edilizia scolastica, la spesa pubblica per l'istruzione, i programmi e i contenuti di insegnamento risultavano per i comunisti del tutto inadeguati, occorreva dunque rinnovare l'istruzione con un approccio sistemico e con opportuni sostegni economici. I mali della scuola italiana erano infatti «mali organici» intrecciati «strettamente con le tradizionali caratteristiche di miseria e di arretratezza proprie della società italiana e col carattere particolarmente retrivo e ciecamente reazionario dei suoi gruppi dirigenti»²¹.

Il male organico più grande però era l'incapacità di dare a tutti i cittadini un'istruzione obbligatoria e gratuita.

Il PCI proponeva allora di realizzare una scuola media unica, obbligatoria e gratuita dagli 11 ai 14 anni in cui inserire l'insegnamento delle scienze naturali al posto dell'insegnamento del Latino.

¹⁷ M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956, p. 13.

¹⁸ P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico: la scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La Nave di Teseo, Milano 2021.

¹⁹ M. Alicata, *cit.*, pp. 14-15.

²⁰ *Ibi*, p. 15.

²¹ *Ibi*, p. 17.

In definitiva per garantire a tutti i cittadini il diritto all'istruzione, in linea con la lezione di Antonio Gramsci, era anzitutto necessario abbattere il sistema a canali differenziati di Gentile che dava ad ogni gruppo sociale la sua scuola²². «L'impronta sociale», scriveva infatti Gramsci già nel 1932 (Quaderno 12) «è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige»²³.

Una posizione, dunque, decisamente alternativa al quadro prospettato da Gonella nel 1951, ma pure alla lettura di Salvemini. In conclusione, per il PCI, occorreva istituire una scuola media preparatoria, unica e aperta a tutti come previsto dalla Costituzione.

5. Verso il primo Ddl

La posizione assunta dal PCI, come peraltro sottolineava con acuta consapevolezza politica lo stesso Alicata in chiusura della sua relazione, non era poi così isolata, ma trovava sintonie anche con alcuni ambienti cattolici²⁴. Se da una parte infatti la 28ª settimana sociale di Trento (ottobre 1955) aveva espresso una linea conservatrice, o comunque contraria alla realizzazione della scuola media unica, linea sostenuta ad esempio anche dall'Associazione Maestri Cattolici Italiani (AIMC), dal Sindacato Nazionale Scuola Elementare (SINASCEL) e dalla rivista «Scuola Italiana Moderna», dall'altra l'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (Uciim), guidata da Gesualdo Nosengo, o la rivista «Scuola e Didattica», di Aldo Agazzi, erano orientate su posizioni aperte verso la soluzione unicista²⁵.

A partire del 1955 le riviste specializzate, laiche e cattoliche, cominciarono a dedicare ampio spazio al dibattito intorno all'opportunità di creare una scuola media unica o in alternativa rilanciare la scuola differenziata.

«Riforma della scuola», l'organo del PCI dedicato alle questioni scolastiche nato non a caso proprio alla fine del 1955, lanciò ad esempio un'inchiesta intitolata *Scuola media unica o differenziata? Con o senza latino?*

²² M. Alicata, cit., pp. 42-43.

²³ A. Gramsci, *Quaderni del carcere, edizione critica dell'Istituto Gramsci*, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Einaudi, Torino 1975, III, p. 1547.

²⁴ «Che pongono i problemi della riforma della scuola dell'obbligo quasi negli stessi termini in cui gli poniamo noi», M. Alicata, cit., p. 47.

²⁵ Cfr. E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (ed.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.

nell'ambito della quale ospitò svariati contributi, fondamentali per l'evoluzione del dibattito, dei protagonisti dell'universo pedagogico dell'epoca i cui nomi, nello stesso periodo, ricorrevano anche nelle pagine delle altre riviste: Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Antonio Santoni Rugiu, Concetto Marchesi, Luigi Russo, Luigi Volpicelli etc.

Per limitarci al fronte laico, anche «Scuola e città», espressione della terza via e della cosiddetta scuola pedagogica fiorentina, promosse altrettanti serrati confronti sulle sue pagine, così come fece «Il Mondo» il quale, sempre nei confini laici, ospitava tradizionalmente una gamma più ampia di orientamenti politici e culturali²⁶. Peraltro proprio l'associazione Amici del Mondo nel febbraio del 1956 promosse un importante convegno sulla riforma della scuola dagli 11 ai 14 anni, intitolato *Processo alla scuola*, mentre «Scuola e città» fece da sponda editoriale ad un altro appuntamento significativo del fronte laico sulla riforma, ovvero il convegno tenuto nel marzo dello stesso anno su iniziativa di diverse associazioni (Movimento di Cooperazione Educativa, Federazione Nazionale Insegnanti Medi, Associazione italiana per l'educazione Nuova, Unione Italiana della cultura popolare) di cui la rivista fiorentina pubblicò, in un monografico, le relazioni²⁷. Convegni ai quali seguirono molteplici iniziative analoghe dell'associazionismo e del mondo sindacale laico e cattolico, nonché discussioni e relative risoluzioni assunte in alcune commissioni ministeriali nominate specificatamente per studiare il fenomeno, come quella istituita nel 1956 dal successore di Ermini, Paolo Rossi, e presieduta da Giovanni Calò²⁸. Convegni e Commissioni di cui però non possiamo qui dare conto per evidenti limiti di spazio.

Tuttavia, al di là di un articolato quadro di sfumature, soluzioni e posizioni, in estrema sintesi possiamo dire che prevalentemente le forze laiche e progressiste insieme a una parte dell'associazionismo cattolico, sostenevano la necessità di una scuola media unica in cui fosse contemplato uno spazio adeguato alle discipline tecnico-scientifiche, mentre il mondo cattolico più conservatore continuava a rilanciare la scuola a canali differenziati e l'antico primato della formazione umanistica²⁹.

²⁶ R. Sani, *“Il Mondo” e la questione scolastica. 1949-1966*, La Scuola, Brescia 1987.

²⁷ L. Piccardi, R. Morghen, G. Calogero, L. Borghi, U. Zanotti Bianco, *Dibattito sulla scuola*, Laterza, Bari 1956; «Scuola e Città», 31 maggio 1956.

²⁸ S. Oliviero, *La scuola media unica*, cit.

²⁹ Per un quadro orientativo sulla molteplicità delle posizioni interne all'area laica, marxista e cattolica utile anche come chiave di lettura storiografica cfr. A. Ascenzi, R. Sani (ed.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022, in particolare i saggi di Carmen Betti, Carmela Covato e Giuseppe Zago.

Se però il fronte conservatore fino ad allora si era dimostrato compatto e determinato, anche lo schieramento progressista, come evidenziò in una lucida analisi coeva – il 20 marzo del 1956 – Aldo Visalberghi, pareva aver trovato «una sostanziale se non completa convergenza di orientamenti che andava ben oltre la semplice difesa dai pericoli clericali»³⁰. Infatti, la battaglia contro la scuola confessionale e per la difesa della scuola pubblica, come è noto e non senza qualche ragione, fino ad allora aveva assorbito trasversalmente e quasi in esclusiva le energie della pedagogia laica.

In definitiva invece, dopo il 1955, riformare la scuola secondaria inferiore in base ai principi costituzionali divenne il traguardo comune e principale delle realtà progressiste e democratiche del Paese.

Lamberto Borghi, senza dubbio uno dei protagonisti indiscussi della pedagogia del dopoguerra, nei suoi numerosi interventi pubblici e in qualità di membro di alcune commissioni ministeriali, indicò proprio nella realizzazione della scuola media unitaria il cuore dell'evoluzione democratica dell'intero sistema scolastico. Un'idea, come accennato, espressa da Borghi in più occasioni, ma di cui possiamo trovare un'efficace ed articolata sintesi in un suo libro del 1958, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*³¹.

Se però l'obbiettivo di una modifica dell'ordinamento scolastico sembrava poter esser sempre più raggiungibile, senza una conveniente spesa pubblica per l'istruzione, il traguardo della scuola media unica rischiava di rimanere comunque lontano da una sua piena ed effettiva attuazione. A questo proposito, ancora Aldo Visalberghi, particolarmente attento al panorama internazionale, in un articolo su «Scuola e città» del gennaio del 1959 comparò le coperture di spesa italiane con quelle di alcuni paesi europei e segnalò le misere risorse impegnate in Italia e soprattutto la difficoltà di colmare un gap tanto consistente rispetto ai valori medi dell'area della Comunità Economica Europea, difficoltà a suo parere sottovalutata anche in prospettiva futura dal cosiddetto piano decennale Fanfani approvato poco prima³².

Ma siamo già nel 1959, ovvero in quella fase in cui il vero e proprio iter legislativo, entrò nel vivo.

³⁰ A. Visalberghi, *Una scuola senza paura*, «Il Mondo», 20 marzo 1956 ora in Id., *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 312.

³¹ L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958.

³² A. Visalberghi, *Scuola e finanziamenti*, «Scuola e Città», Gennaio 1959, ora in Id., *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 330-339.

6. Clima elettorale

Con l'approssimarsi della tornata elettorale del 1958 la questione della riforma della secondaria inferiore entrò giocoforza nell'agenda politica dei partiti. Fu di nuovo il PCI ad imporre i tempi traducendo in un primo progetto di legge quanto emerso pochi anni prima dai lavori dell'Istituto Gramsci e dalle risoluzioni del Comitato Centrale. Si trattò di una bozza diffusa nel 1958 ma poi formalizzata nel gennaio del 1959 nel celebre Disegno di Legge n. 359 intitolato appunto *Istituzione della scuola obbligatoria dai 6 ai 14 anni* e presentato in senato da Donini, Luporini e altri senatori comunisti. Testo che fece dunque da base, con profondi emendamenti, alla legge del 1962.

Contemporaneamente anche il Partito Socialista nel suo programma elettorale dimostrò un interesse preminente per la riforma della scuola media «unica e uguale per tutti» secondo il dettato costituzionale³³. D'altro canto, l'ingresso nel partito di Tristano Codignola, come è noto, aveva incrementato le competenze e il raggio di azione dei socialisti sulle questioni scolastiche, anche se, almeno fino a quel momento, probabilmente avrebbero tuttavia seguito in ogni caso, nonostante le fratture avvenute negli anni Cinquanta, una certa comunione di intenti fra partiti laico-progressisti. Ancora nel 1961 ad esempio i due partiti presentarono congiuntamente la relazione di minoranza al piano decennale peraltro esposta alla Camera proprio da Tristano Codignola. Ma sono gli ultimi guizzi prima della rottura definitiva palesemente manifesta, come vedremo, dal voto sulla legge del 31 dicembre del 1962³⁴.

Tristano Codignola, ex partigiano combattente nelle formazioni di Giustizia e libertà ed ex deputato del Partito di Azione, figlio di Ernesto e azionista di maggioranza de La Nuova Italia (una delle case editrici più importanti nel settore scolastico-educativo), era diventato una figura assai autorevole nel panorama pedagogico del dopoguerra. Non a caso fu il principale interlocutore del governo nella fase finale dell'approvazione della legge. Codignola infatti nel PSI copriva la carica di responsabile scuola ed era membro dal 1958 della Sesta commissione permanente del Senato (istruzione pubblica e belle arti), commissione incaricata fra le altre cose di discutere la legge sulla scuola secondaria. Ma andiamo per gradi.

Il governo democristiano non tardò a reagire e alla fine dell'estate del 1959 il nuovo ministro P.I. Giuseppe Medici presentò al Consiglio dei

³³ Programma elettorale del PSI, <https://www.lazio900.it/oggetti/33569-comitato-centrale-del-psi-10-12-febbraio-1958/> 30 settembre 2022.

³⁴ G. Canestri, *Scuola e politica in Italia. Dalla Resistenza al '68*, in G. Quazza (ed.), *Storia e politica dall'Unità ad oggi*, cit., p. 144.

ministri la prima proposta di legge sulla riforma della secondaria, nota come primo progetto Medici ed esaminata poi dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) il mese successivo. D'altro canto alla fine del 1958 il governo guidato da Amintore Fanfani aveva varato il citato Piano decennale per lo sviluppo della scuola, quindi un impegno serio ed esplicito a metter mano alla scuola, compresa quella fra gli 11 e i 14 anni. Nella relazione introduttiva al Piano, scritta da Giuseppe Medici, emergeva peraltro un'analisi tutt'altro che superficiale dello stato di salute dell'istruzione italiana. Tuttavia la risposta formulata dal ministro riguardo alla riforma della scuola media sbarrò il tragitto alle ipotesi unitarie, per rilanciare invece la stessa identica quadripartizione (classico, tecnico, artistico e «normale») che avrebbe voluto Gonella nel 1951. Una media a canali differenziati e predeterminanti per gli sbocchi successivi fondata di nuovo, quasi inutile dirlo, sulla superiorità dell'istruzione classica e umanistica. A ben vedere però, giusto per indicare qualche differenza, Medici rispetto a Gonella insistette particolarmente nel rimarcare la subalternità delle discipline tecnico-scientifiche rispetto a quelle umanistiche tanto nel ramo classico quanto in quello tecnico e non trascurò di esaltare le potenzialità formative dell'insegnamento del Latino. Fu inoltre più esplicito sulle finalità del ramo «normale», che, lo ricordiamo, era un percorso a vicolo cieco incardinato nelle scuole elementari, destinato appunto a quei ragazzi «che si sentono portati al fare dei campi e delle officine»³⁵.

Il CSPI però respinse il progetto, ne stigmatizzò l'accento selettivo e in sintesi suggerì di modificarlo in prospettiva unitaria con discipline facoltative vincolanti per gli studi successivi. Soluzione poco gradita all'universo progressista ormai lanciato verso un modello di scuola media più autenticamente egualitario³⁶.

Giuseppe Medici non ignorò del tutto le osservazioni del CSPI e a gennaio del 1960 depositò dunque un Disegno di Legge, il n.904, destinato a fronteggiare in Commissione permanente il Ddl comunista n. 359 presentato l'anno precedente.

Il Ddl n. 904, noto in seguito come secondo progetto Medici, prevedeva dunque una scuola media unitaria con alcune materie opzionali caratterizzanti che in pratica mantenevano le funzioni, anche relativamente all'accesso agli sbocchi successivi, del ramo tecnico e di quello classico del primo progetto Medici. Inoltre la sezione normale,

³⁵ G. Medici, *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1959; *Disegno di legge sulla istituzione della scuola secondaria presentato dal ministro P.I. Giuseppe Medici, esaminato dalla Sezione Seconda del Consiglio superiore della pubblica istruzione il 18,19,20,21,22 settembre del 1959*, in S. Oliviero, *La scuola media unica*, cit., pp. 93-121.

³⁶ *Ibidem*.

invece di scomparire, sarebbe rimasta attiva ancora per ben dieci anni, mutando il nome in «corso speciale» (art. 13)³⁷.

Insomma, per Medici la scuola media «assolutamente unica» poteva aspettare. Ma nel Paese un ampio fronte trasversale credeva al contrario che i tempi fossero ormai maturi³⁸.

7. L'accelerazione

La spinta verso il traguardo finale fu però senza dubbio innescata dalla nascita, a fine luglio del 1960, del primo governo a maggioranza DC sostenuto però grazie all'astensione del PSI. Esperimento di centro sinistra nato sulle ceneri del tentativo fallito di apertura a destra e retto, come è noto, anche sull'impegno di riformare la scuola media.

In ogni modo, al di là del confronto che proseguiva incessante sulle riviste e sulla stampa, a rimetter in moto il meccanismo fu l'iniziativa del neo-ministro P.I. Giacinto Bosco che alla fine dell'anno (1960) tentò di affrontare il problema attraverso una sperimentazione, pratica poi divenuta prassi nel corso della storia della scuola italiana, per aggirare le riforme mancate. Bosco fece così partire un certo numero di scuole medie unificate con le materie caratterizzanti dei vecchi indirizzi, Il Latino e le applicazioni tecniche, opzionali e non predeterminanti. Modello poi di fatto ribaltato anche nel Ddl in discussione attraverso alcuni emendamenti presentati dal ministro democristiano il 3 febbraio del 1961 con cui avrebbe abolito anche i corsi speciali (ovvero le scuole normali di Gonella).

La manovra di Bosco poteva dunque esser percepita come un segnale di apertura in favore del processo di riforma, segnale accolto da parte dell'associazionismo cattolico e da un atteggiamento interlocutorio del Psi³⁹. Ma non convinse i comunisti, intransigenti su ipotesi ibride rispetto al loro progetto⁴⁰, e neppure i settori più conservatori del mondo cattolico, strenui difensori dei canali differenziati e del primato della cultura umanistica icasticamente rappresentata dall'insegnamento del latino giudicato insostituibile, tantomeno i sostenitori più convinti della

³⁷ Cfr. appendice in S. Oliviero, *La scuola media unica*, cit.

³⁸ T. Codignola, *Senza capo né coda*, «Avanti!», 3 febbraio 1960, ora in T. Codignola, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1987, pp. 188-191.

³⁹ T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1986. Per osservare questa fase interlocutoria cfr. anche la relazione presentata da Alfredo Moneti il 27 luglio del 1961 alla Sesta commissione permanente, SENATO DELLA REPUBBLICA. III LEGISLATURA (Nn. 359 e 904-A) *Relazione della 6a Commissione permanente (ISTRUZIONE PUBBLICA E BELLE ARTI)* Relatore MONETI.

⁴⁰ SENATO DELLA REPUBBLICA. III LEGISLATURA (Nn. 359 e 904-A-bis) *Relazione di minoranza della 6a Commissione permanente (ISTRUZIONE PUBBLICA E BELLE ARTI)* Relatori: DONINI, LUPORINI e GRANATA, 20 settembre 1961.

soluzione post-elementare fra cui spiccava la rivista «Scuola Italiana Moderna»⁴¹.

Fu proprio sulla annosa questione del Latino, sulla quale non ci siamo soffermati a sufficienza perché oggetto di un altro nostro contributo⁴², che i membri della Sesta commissione si accapigliarono tanto da rischiare di far saltare l'iter.

Nell'estate del 1962 il nuovo ministro P.I. Luigi Gui dette infatti fuoco alle ceneri con nuovi emendamenti con i quali in sostanza il Ddl tornò ad esser molto simile al secondo progetto Medici (il n. 904): Latino e applicazioni tecniche come materie opzionali a partire dalla seconda classe, dove la lingua di Cicerone era di nuovo prerequisito per l'accesso al Liceo classico. L'iter si arenò e l'unica possibilità di arrivare al voto pareva esser la via dell'accordo politico stipulato fuori dalle sedi parlamentari, ovvero la celebre trattativa Gui-Codignola con la quale prese corpo l'altrettanto noto compromesso bollato dai comunisti come «pasticciaccio», giudizio che anticipava il voto contrario del PCI al testo finale⁴³.

Codignola per conto del PSI offrì alla DC l'inserimento del Latino per tutti, quindi non predeterminante, in classe terza, ma non ebbe successo. La rigidità da parte di Gui nel volere mantenere questa disciplina stava infatti proprio in quel richiamo alla superiorità della cultura umanistica che permetteva così di vincolare l'accesso al liceo classico, a sua volta unica scuola secondaria a dare accesso a tutte le Facoltà universitarie. Nella stesura finale il Latino fu quindi integrato nell'insegnamento dell'Italiano in seconda classe, per poi diventare disciplina autonoma seppur facoltativa in terza ma vincolante per poter proseguire con gli studi classici.

Il 31 dicembre del 1962 nacque dunque una scuola media unica, obbligatoria e gratuita, ma di fatto ancora prevalentemente umanistica e in parte discriminatoria verso i ceti sociali più deboli. La legge peraltro contemplava pure (art. 12) l'istituzione di «classi deferenziali per alunni disadattati scolastici», nonché «classi di aggiornamento» facoltative (art. 11) per sostenere in 1° e in 3° classe gli alunni più deboli nell'apprendimento.

Insomma la nuova scuola media del 1962 rimaneva in certo senso in sintonia con quei caratteri selettivi propri dell'intero sistema scolastico denunciati poco dopo dalla celebre *Lettera dei ragazzi di Barbiana*⁴⁴, discriminazioni arginate solo con la legge n. 348 del 1977.

⁴¹ E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (a cura di), *I due popoli*, cit; P. Alfieri, *Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in «Scuola Italiana Moderna»*, in A. Ascenzi, R. Sani (ed.), *L'innovazione pedagogica e didattica*, cit., pp. 424-442.

⁴² S. Oliviero, «La soppressione» del Latino, «PRISTEM /STORIA», vol. 32-33, 2013, pp. 37-52.

⁴³ F. Zappa, «Il pasticciaccio», «Riforma della scuola», VII (1962), n. 11.

⁴⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

In ogni caso fu però un grande risultato, forse l'unico possibile in quel contesto, su cui di certo meriterebbe promuovere nuovi approfondimenti archivistici e storiografici.

Bibliografia

- Alfieri P., *Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico* in «Scuola Italiana Moderna», in A. Ascenzi, R. Sani (ed.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022, pp. 424-442.
- Alicata M., *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956.
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982.
- Ascenzi A., Sani R. (ed.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022.
- Betti C., *1955: un anno da tematizzare*, in E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (ed.), *Educazione e pedagogia nell'età della "guerra fredda" 1948-1989*, Edizioni Goliardiche, Trieste 1999.
- Borghi L., *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958.
- Braghin P. (ed.), *Inchiesta sulla miseria in Italia. 1951-1952. Materiali della Commissione parlamentare*, Einaudi, Torino 1978.
- Canestri G., *Scuola e politica in Italia. Dalla Resistenza al '68*, in G. Quazza (ed.), *Storia e politica dall'Unità ad oggi*, pp. 111-149.
- Codignola T., *Senza capo né coda*, «Avanti!», 3 febbraio 1960, ora in T. Codignola, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1987, pp. 188-191.
- Codignola T., *Nascita e morte di un piano*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Codignola T., *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (ed.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1986.
- Comitato Centrale del PCI, *Per una riforma democratica della scuola nazionale*, «l'Unità», 8 dicembre 1955, p. 2.
- Comitato Centrale del PCI, *Un Partito più forte nella lotta per la distensione e per il benessere del popolo*, «l'Unità», 8 dicembre 1955, pp. 1-2.
- Costituzione della Repubblica Italiana
- Crainz G., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2003.
- Crainz G., *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Donzelli, Roma 2005.
- Damiano, E. Orizio B., Scaglia E. (ed.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.
- Disegno di legge sulla istituzione della scuola secondaria presentato dal ministro P.I. Giuseppe Medici, esaminato dalla Sezione Seconda del Consiglio superiore della pubblica istruzione il 18,19,20,21,22 settembre del 1959*, in S. Oliviero,

- La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Cet, Firenze 2007, pp. 93-121.
- Fornaca R., *Scuola e politica nell'Italia liberale*, in G. Quazza (ed.), *Storia e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977, pp. 31-76.
- Galfré M., *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere, edizione critica dell'Istituto Gramsci*, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Torino Einaudi 1975 (III).
- Le proposte dei comunisti per la riforma della scuola e per un largo movimento unitario che la realizzi*, «l'Unità», 1 dicembre 1955, p. 2.
- Mastrocola P., Ricolfi L., *Il danno scolastico: la scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La Nave di Teseo, Milano 2021.
- Medici G., *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1959.
- Ministero dell'istruzione pubblica, *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano 1865.
- Norme generali sull'istruzione. Disegno di legge presentato dal ministro P.I. Guido Gonella il 13 luglio 1951, n. 2100. Relazione introduttiva all'articolo 6* in S. Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007, pp. 71-84
- OECD, *Policy conference on economic growth and investment in education: Washington, 16th–20th October 1961*. OECD Publishing, Paris 1961.
- Oliviero S., *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, ETS, Pisa 2007.
- Oliviero S., *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007.
- Oliviero S., *“La soppressione” del Latino*, «PRISTEM /STORIA», vol. 32-33, 2013, pp. 37-52.
- Parasassi M., Ruffolo G. (ed.), *La disoccupazione in Italia. Relazione sintetica delle indagini e degli studi promossi dalla commissione parlamentare d'inchiesta sulla disoccupazione*, Zanichelli, Bologna 1954.
- Piccardi, L., Morghen R., Calogero G., Borghi L., Zanotti Bianco U., *Dibattito sulla scuola*, Laterza, Bari 1956.
- Programma elettorale del PSI*, <https://www.lazio900.it/oggetti/33569-comitato-centrale-del-psi-10-12-febbraio-1958/> 30 settembre 2022.
- Pruneri F., *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999.
- Sani R., *“Il Mondo” e la questione scolastica. 1949-1966*, La Scuola, Brescia 1987.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- SENATO DELLA REPUBBLICA. III LEGISLATURA (Nn. 359 e 904-A) *Relazione della 6a Commissione permanente (ISTRUZIONE PUBBLICA E BELLE ARTI) Relatore MONETI*, 27 luglio del 1961.

- SENATO DELLA REPUBBLICA. III LEGISLATURA (Nn. 359 e 904-A-bis) *Relazione di minoranza della 6a Commissione permanente (ISTRUZIONE PUBBLICA E BELLE ARTI)* Relatori: DONINI, LUPORINI e GRANATA, 20 settembre 1961.
- Visalberghi A., *Una scuola senza paura*, «Il Mondo», 20 marzo 1956 ora in *ID Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 311-320.
- Visalberghi A., *Scuola e finanziamenti*, «Scuola e Città», Gennaio 1959 ora in *Id., Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 330-339.
- Ydesen C., Bomholt A., *Accountability implications of the OECD's economic approach to education: A historical case analysis*, in «Journal of Educational Change», 21 (2020), pp. 37-57.
- Zappa F., «*Il pasticciaccio*», «Riforma della scuola», VII (1962), n. 11.

Valerio Ferrero *

La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica

Parole chiave: scuola media unica; equità; scuola secondaria di primo grado; primo ciclo di istruzione; autonomia scolastica

Il saggio approfondisce storia e sviluppi della scuola media unica, oggi secondaria di primo grado, in una prospettiva di equità. Tra evoluzione normativa e persistere di criticità, ascoltare la voce di dirigenti e insegnanti, raccolta in *community* virtuali, apre a possibili soluzioni nel quadro normativo dell'autonomia scolastica.

Keywords: *unified middle school; equity; junior secondary school; 3-14 education; school autonomy*

The essay delves into the history and developments of the single secondary school, now secondary school, from an equity perspective. Amidst regulatory developments and persisting critical issues, listening to the voices of headmasters and teachers, gathered in virtual communities, opens possible solutions within the regulatory framework of school autonomy.

1. Introduzione

I principi costituzionali di uguaglianza sostanziale (art. 3) ed educazione democratica (art. 34) connotano da sempre la nostra scuola. L'istituzione della scuola media unica, con la svolta in senso comprensivo del sistema di istruzione, è un passaggio chiave da leggere in una prospettiva di equità.

Sganciare il successo scolastico dallo *status* familiare degli studenti¹ era un'urgenza: la riproduzione sociale è una dinamica ancora attiva e oggi si palesano nuovi fattori di iniquità prodotti dalla scuola stessa. L'attuale secondaria di primo grado presenta numerose criticità, nonostante vari provvedimenti normativi emanati nel corso degli anni per arginarle.

Nell'assetto dell'autonomia scolastica, insegnanti e dirigenti hanno un ruolo chiave per l'equità. In questo saggio, dopo un *focus* storico-legislativo, si darà spazio alla loro voce, raccolta in una *community* online

* Dottorando di ricerca in Pedagogia Interculturale (M-PED/01), Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

¹ Il maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. Riflessione pedagogica e pratica educativa devono sempre considerare le peculiarità di ognuno, anche in riferimento al genere.

su Facebook: si potranno così comprendere le loro idee sullo *status quo* della scuola media unica e sulle sue linee di sviluppo.

2. La scuola media unica: cenni storici su nascita e sviluppi

Dopo un primo tentativo negli anni Cinquanta, la L. 1859/62 diede avvio dall'anno scolastico 1963/1964 alla scuola media unica², un percorso unitario con insegnamenti uguali per tutti. Il latino divenne materia facoltativa insieme ad altre discipline opzionali con funzione orientativa e non più preclusiva delle scelte scolastiche successive; cadde anche la divisione tra discipline maschili e femminili perché il provvedimento normativo introdusse le classi miste³.

La finalità della riforma era ridurre insuccesso e abbandono scolastico tra preadolescenti⁴: i tassi di evasione e dispersione erano elevati e l'idea di una scuola di massa non selettiva appariva la soluzione a queste problematiche. Di fatto, il nuovo assetto comprensivo del sistema di istruzione, con la divisione in filiere spostata a 14 anni, portò da subito a un aumento della popolazione scolastica e a una progressiva riduzione degli abbandoni⁵; ci volle invece più tempo per rendere effettivo il carattere orientativo e non selettivo della scuola media e diffondere tra gli insegnanti l'idea di scuola come agente di cambiamento e ostacolo alla riproduzione sociale. Si cominciò a mettere in discussione la formazione iniziale degli insegnanti, sottolineando la necessità che si concentrasse sulla dimensione pedagogica e didattica⁶: è una questione ancora attuale. Le denunce di don Milani⁷ e di altri autori che sottolineavano il ruolo della scuola nel favorire la riproduzione sociale⁸ per quei ragazzi lontani dalla lingua e dalla cultura della scuola aprirono una stagione di consapevolezza rispetto alla selettività della scuola e alla necessità di riforme⁹, come il riordino degli organi collegiali con i Decreti Delegati del 1974, l'abolizione del latino (L. 348/77) e l'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi comuni (L. 517/77). Negli anni Ottanta il tema dell'abbandono scolastico fu al centro di numerosi dibattiti e progetti di legge che però non videro mai

² R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.

³ A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Scholé, Brescia 2019, pp. 179-204.

⁴ G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, TecnoDid, Napoli 2021.

⁵ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione in Italia nel Novecento*, Carocci, Roma 2017.

⁶ F. Borruso, *La scuola media unica e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1, 2022, pp. 62-68.

⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

⁸ P. Bourdieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», vol. VII, n. 3, 1966, pp. 325-347; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, de Minuit, Parigi 1964.

⁹ A. M. Poggi, *Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.

luce. Negli anni Novanta le norme in materia di istruzione furono raccolte nel Testo Unico sulla scuola (1994). Il 2000 si aprì con la riforma dei cicli del ministro Berlinguer, poi abrogata nel 2001. La L. 53/2003 definì i cicli scolastici così come li conosciamo oggi: dopo i tre anni di scuola dell'infanzia a frequenza non obbligatoria, prende avvio il primo ciclo di istruzione, composto da scuola primaria di durata quinquennale e secondaria di primo grado di durata triennale, a cui segue il secondo ciclo di istruzione, con l'articolazione in filiere.

Intanto, il D.P.R. 233/98 introduce l'istituto comprensivo come nuovo modello organizzativo: infanzia, primaria e secondaria di primo grado afferiscono a un'unica struttura e dal punto di vista educativo la sfida è dare unitarietà a tre segmenti scolastici differenti. La L. 296/2006 innalza a 16 anni l'obbligo scolastico. Il D.P.R. 81/2009 definisce ancora oggi il funzionamento orario del primo ciclo di istruzione: in riferimento alla secondaria di primo grado, possono essere attivate classi a tempo normale (30 ore), prolungato (36 ore) e pieno (40 ore). La L. 107/2015 ha modificato alcuni aspetti dell'esame conclusivo del primo ciclo, senza intervenire strutturalmente sull'organizzazione dell'ultimo segmento.

3. Tra tensione all'equità e disuguaglianze. La situazione attuale, tra scuole autonome, dirigenti scolastici e istituti comprensivi

L'istituzione della scuola media unica è stata una riforma all'insegna dell'equità¹⁰. Garantire a tutti un'esperienza formativa eccellente in termini di efficienza ed efficacia per l'acquisizione delle capacità necessarie per l'esercizio della cittadinanza, intesa come partecipazione attiva alla vita politica, sociale, culturale ed economica sul piano locale e globale, era ed è indispensabile. È una visione che evidenzia come le diversità non debbano trasformarsi in disuguaglianze¹¹.

Questa idea di equità, che coniuga uguaglianza delle opportunità¹², delle capacità¹³ e inclusione sociale¹⁴, è coerente con i principi di educazione democratica e uguaglianza sostanziale della nostra Costituzione: la scuola

¹⁰ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

¹¹ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016; M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.

¹² J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1971; J.K. Roemer, *Equality of Opportunity*, in K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 17-32.

¹³ M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013; A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014.

¹⁴ M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

deve agire da *great equalizer*¹⁵, consentendo a ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni. Leggere la scuola media unica in questa prospettiva connota la riflessione pedagogica in senso etico¹⁶, nel tentativo di comprendere i riverberi delle varie leggi e il ruolo di dirigenti e insegnanti nel garantire l'equità.

L'introduzione della scuola media unica e l'iter legislativo che ha tentato di limarne le criticità¹⁷ ha diminuito abbandono scolastico e dispersione, pur permanendo ancora molte disuguaglianze sul piano dell'acquisizione di competenze (dispersione scolastica implicita)¹⁸. Se via via sono diminuite le non ammissioni alle classi successive e la platea di studenti è cresciuta, la qualità degli apprendimenti è critica, con risultati nei principali ambiti disciplinari inferiori alla media internazionale¹⁹. Al termine della scuola primaria gli studenti ottengono risultati superiori a questa media, mentre al termine della secondaria di primo grado la situazione si ribalta²⁰: se le disuguaglianze con cause economiche e socioculturali sono già ben visibili nella primaria, in cui però si riesce ad agire per mitigarle, durante la secondaria di primo grado emerge la forza di curriculum implicito e cultura della scuola.

È evidente che i ragazzi faticano ad adattarsi a una struttura organizzativa lontana dai loro bisogni e a compiere scelte consapevoli sul proprio futuro; d'altro canto, la presenza sempre maggiore di insegnanti precari e, in generale, la scarsa valorizzazione della professione e una formazione iniziale e *in itinere* che dà poco risalto a competenze psicopedagogiche e didattiche sono aspetti problematici con effetti distorti in termini di equità. Ci sono poi divari di genere²¹, con le ragazze che ottengono risultati migliori nelle discipline umanistiche e i ragazzi che hanno *outcomes* migliori in matematica e scienze, causati sia dal contesto culturale in cui siamo immersi sia dall'azione della scuola che non riesce a scardinare questo pensiero dominante.

Accanto alle cause classiche (*status* socioeconomico e socioculturale), ci sono fattori non tradizionali di disuguaglianza causati da curriculum implicito, cultura della scuola e struttura organizzativa del sistema

¹⁵ F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in Id., *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar, Cheltenham 2016, pp. 1-19.

¹⁶ L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021.

¹⁷ S. Oliviero, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Fucecchio (FI) 2007.

¹⁸ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.

¹⁹ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.

²⁰ FGA, *Rapporto scuola media 2021*, FGA, Torino 2021.

²¹ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, INVALSI, Roma 2022.

scolastico che generano disparità²². La scuola secondaria di primo grado accentua così le disuguaglianze tra studenti²³. Dirigenti e insegnanti hanno un ruolo chiave nel curvare il loro percorso formativo in una direzione di equità o iniquità.

Quest'ultima asserzione assume ancora più peso per l'assetto normativo che caratterizza la scuola italiana. La L. 59/97, seguita dal D.P.R. 275/99, dalla L. Cost. 3/2001 e, quattordici anni dopo, dalla L. 107/2015, introduce l'autonomia scolastica²⁴: ogni istituto compie scelte autonome in ambito organizzativo, finanziario, gestionale e didattico, basando la propria progettualità sul fabbisogno educativo della popolazione scolastica. I dirigenti attuano un *management* educativo²⁵: tramite un modello di *leadership* distribuita traducono in strategie e politiche educative di istituto una precisa *vision* pedagogica.

La riflessione su equità e autonomia scolastica è utile nel caso della scuola media unica, soprattutto nell'attuale assetto del sistema scolastico, con la secondaria di primo grado posta a chiusura del primo ciclo di istruzione e inserita nella struttura degli istituti comprensivi. Di fatto, emerge con chiarezza una cesura netta tra scuola primaria e secondaria di primo grado, che pur fanno parte del medesimo ciclo²⁶: la transizione da un ordine all'altro causa una discontinuità didattica con effetti selettivi (aumentano gli abbandoni e le non ammissioni alle classi successive), anche perché, rispetto ai colleghi della scuola primaria, gli insegnanti della secondaria di primo grado hanno una formazione più vicina a quella dei docenti della secondaria di secondo grado, più attenta ad aspetti disciplinari che non a questioni pedagogiche. Questo rischia di tradursi per gli studenti in modalità di apprendimento più nozionistiche e mnemoniche²⁷.

Collocare la scuola media unica nel primo ciclo di istruzione pone professori e dirigenti nella posizione di progettare e attuare strategie per evitare questa cesura e risolvere le problematiche evidenziate. In termini

²² G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, «FGA Working Paper», vol. XLII, n. 12, FGA, Torino 2011.

²³ M.E. Mincu, *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, «Comparative Education», vol. LI, n. 3, 2015, pp. 446-462.

²⁴ G. Domenici, G. Moretti (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011; P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2019.

²⁵ S. Gümüş, K. Beycioglu, *The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?*, «Multicultural Education Review», vol. XII, n. 4, 2020, pp. 233-234; M.E. Mincu, *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, «Prospects», 2022, pp. 1-12.

²⁶ Eurydice, *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

²⁷ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, cit., p. 20.

di equità, l'autonomia scolastica è assolutamente una risorsa²⁸ per immaginare soluzioni creative che migliorino l'esperienza formativa degli studenti. Nel caso della secondaria di primo grado, di cui oggi si discute «in chiave prevalentemente critica»²⁹, occorre elaborare strategie di azione che mitighino l'effetto delle cause classiche di disuguaglianza e che soprattutto facciano emergere a livello di singolo istituto come la cultura della scuola e la sua organizzazione si riverberino sul percorso scolastico degli studenti in termini di efficienza ed efficacia.

È un lavoro precipuamente pedagogico che deve coinvolgere insegnanti e dirigenti come comunità di pratiche³⁰ per trovare soluzioni ed elaborare politiche di istituto creative grazie all'autonomia scolastica.

4. La scuola media unica secondo dirigenti e insegnanti

La formazione prettamente disciplinare degli insegnanti, il sistema di reclutamento e il precariato, la discontinuità con la primaria, anch'essa parte del primo ciclo di istruzione, la struttura organizzativa della scuola sono fattori che rendono l'attuale scuola media unica esposta all'iniquinà, al netto delle disparità che dipendono dalla provenienza familiare degli studenti. Invertire la rotta è quanto mai urgente e nel quadro normativo dell'autonomia scolastica i dirigenti svolgono un ruolo chiave.

Al di là di esigenze organizzative e di gestione economica del sistema scolastico, gli istituti comprensivi devono dare unitarietà all'esperienza formativa durante il primo ciclo di istruzione. Troppo spesso, però, le secondarie di primo grado sono un corpo estraneo rispetto alle scuole dell'infanzia e primarie, già unite nei circoli didattici³¹.

4.1. Scelte metodologiche, campionamento e strumenti di ricerca

Indagare la prospettiva di dirigenti e professori è cruciale per capire quali criticità individuino in riferimento a questo ordine di scuola e come pensino sia possibile fronteggiarle. È stato così condotto uno studio esplorativo in cui il web è divenuto strumento di raccolta di dati digitali, ossia «prodotti nativamente dagli utenti che utilizzano il medium»³².

²⁸ V. Campione, *Riflessioni sull'autonomia scolastica*, «Scuola Democratica», vol. I, n. 1, 2013, pp. 151-161; P. Cortigiani, *Percorsi di equità nella scuola*, in G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010, pp. 93-106.

²⁹ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, op. cit., p. 150.

³⁰ D. Lipari, P. Valentini, *Pratiche di comunità di pratica*, PM, Varazze (SV) 2021; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

³¹ M.A. Bocchetti, *Gli istituti comprensivi? Un problema! Da un Sondaggio che ne rileva le criticità a una proposta che ne promuova il decollo*, Armando, Roma 2014.

³² M. Airoidi, *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano, F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, UTET, Torino 2017, p. 331.

La prima parte dello studio, di stampo qualitativo, si configura come *focus group* online asincrono³³: all'interno del *social network* Facebook, agli utenti di una *community* composta da circa 16000 tra dirigenti e professori è stato chiesto tramite un *post* quali siano le maggiori criticità della secondaria di primo grado e quali strategie possano favorirne il superamento; alle persone, informate dell'utilizzo dei loro interventi a fini di ricerca, è stato garantito l'anonimato³⁴. Le risposte, sotto forma di commenti al *post* principale, sono state oggetto di un'analisi contenutistico-informativa³⁵, utile a classificare, sintetizzare e chiarificare le informazioni ottenute: concentrandosi su che cosa viene scritto nei messaggi è possibile descrivere le idee dei partecipanti sul tema.

La seconda fase dell'indagine esplorativa, di carattere quantitativo, si concentra sulle reazioni degli utenti della *community* (non solo quelli che partecipano alla discussione) ai commenti scritti in risposta al *post*, espresse attraverso le diverse *emoticon* messe a disposizione da Facebook (*mi piace*, *love*, abbraccio, *ahah*, *wow*, *sigh*, *grrr*), che rimandano a differenti emozioni. Questo passaggio può essere letto come analisi relazionale del flusso comunicativo tramite cui si articola il *focus group*³⁶ e consente di valorizzare le opinioni in termini di condivisione dei pensieri espressi.

L'indagine ha avuto luogo tra maggio e giugno 2022. Lo studio ha visto 13 persone (8 dirigenti e 5 professori) esprimere il loro pensiero rispetto alla domanda e 442 interazioni come reazioni alle risposte attraverso le precipue funzionalità del *social network*. È un campione non probabilistico di volontari: gli utenti hanno partecipato spontaneamente all'indagine e appartengono a fasce anagrafiche e territori differenti. Se questo può apparire un limite poiché non si rappresenta una realtà specifica, proprio il carattere esplorativo dello studio giustifica la scelta³⁷: il fine ultimo è comprendere se le criticità evidenziate dalla letteratura siano vissute e percepite come tali dagli attori della scuola, dunque approcciarsi al tema coinvolgendo persone diverse per età, territorio ed esperienze può rivelarsi utile in questo senso, nonostante il limite relativo alla poca numerosità delle risposte.

³³ K. Forbes Hallam, *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, «*International Journal of Social Research Methodology*», vol. XXV, n. 4, 2022, pp. 429-439; K. Stewart, M. Williams, *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, «*Qualitative Research*», vol. V, n. 4, 2005, pp. 395-416.

³⁴ Si utilizza la sigla DS seguita da un numero quando il pensiero è stato espresso da un dirigente; si impiega la sigla INS seguita da un numero se si riportano le parole di un professore.

³⁵ G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015.

³⁶ F. Colella, *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Franco Angeli, Milano 2011.

³⁷ D. Robasto, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2014.

4.2. Risultati e analisi dei dati

Dirigenti e professori sono consci delle criticità di questo segmento scolastico. Il dialogo aperto con loro fa emergere problemi specifici ascrivibili alle cause già menzionate e apre a possibili piste di soluzione grazie a un utilizzo creativo dell'autonomia scolastica.

Un numero considerevole di risposte si concentra sulla difficoltà di trasmettere ai ragazzi i saperi disciplinari.

I ragazzi non sono più abituati ad ascoltare... Si propone di ridurre al minimo la lezione frontale: perché desistere dal proporre l'ascolto se i ragazzi non sono più abituati ad ascoltare? Così si rischia l'anarchia... Mi sembra che ci sia la tendenza a scartare ciò che sembra "vecchio" (INS1).

27 mi piace, 14 love, 4 sigh, 3 grrr

C'è un'avversione alla lezione frontale... È deleterio (DS1).

15 mi piace, 2 love

I ragazzi fanno sempre più fatica ad acquisire i contenuti disciplinari; vedo i docenti scoraggiati: ce la mettono tutta per spiegare in modo avvincente, ma spesso non vengono ascoltati (DS2).

21 mi piace

Ci stiamo allontanando sempre di più dalla lezione frontale, ma siamo sicuri che sia un bene? Gli alunni faticano sempre di più ad acquisire competenze e conoscenze... Fanno fatica ad ascoltare, studiare, scrivere, in matematica... Ciò che adesso alcuni non raggiungono alla fine della terza media era acquisito entro la fine della scuola primaria (DS3)!

36 mi piace, 13 love, 7 sigh

Dirigenti e insegnanti indicano come criticità il fatto che gli studenti faticino a raggiungere le competenze attese al termine del ciclo e che non apprezzino le modalità di lavoro classiche. Gli insegnanti vorrebbero che i ragazzi acquisissero più competenze alla primaria e talvolta si sentono disarmati. L'idea di questi utenti è condivisa anche dalla maggior parte degli altri membri della *community* che hanno espresso il proprio pensiero assegnando un *emoticon* ai diversi commenti: la quasi totalità delle reazioni (*mi piace*, *love*, *abbraccio*) esprime aderenza rispetto alla preoccupazione per l'allontanamento sempre più marcato dei ragazzi dalle modalità di lavoro tradizionali e per il loro non arrivare preparati dalla primaria. Alcune reazioni (*sigh*, *grrr*) sono più difficili da interpretare: potrebbero sia esprimere tristezza e preoccupazione per quanto emerso sia portare uno sguardo critico rispetto alle asserzioni degli utenti.

I ragazzi sono cambiati e le strategie che funzionavano 15 anni fa non funzionano più. Avrei bisogno di essere guidata per capire quali nuove metodologie potrei usare... Perché non organizzare corsi a livello di istituto (INS2)?

32 mi piace, 9 love, 6 abbraccio, 5 sigh

Solo un utente, seppur con timore, prende in considerazione la prospettiva di cambiare metodologie didattiche, sottolineando che sarebbero necessari percorsi formativi *ad hoc* organizzati dalle scuole. La maggioranza degli utenti che reagisce al commento esprime accordo.

Emerge quanto la cultura della scuola, in termini di approcci educativi, abitudini di lavoro e organizzative e aspettative relative al raggiungimento di risultati, e la resistenza al cambiamento rischiano di avere conseguenze al ribasso sul percorso formativo dei ragazzi. È un problema che riguarda anche la formazione iniziale, che dovrebbe considerare di più aspetti psicopedagogici e didattici, come del resto sancisce l'attuale riforma (L. 79/2022). L'autonomia scolastica consente ai singoli istituti di organizzare iniziative di formazione per il personale docente e di impegnarsi in percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione: seguire questa via potrebbe servire per connotare l'azione didattica dei professori in termini pedagogici, senza porre l'attenzione soltanto sui contenuti disciplinari.

Altre risposte prendono in considerazione aspetti organizzativi relativi a spazi e tempi.

Sei ore filate con pochi minuti di intervallo, almeno quattro o cinque materie al giorno, aule con banchi singoli... Questo non aiuta i ragazzi a essere motivati! Purtroppo, però, non possiamo fare diversamente, anche perché dobbiamo confrontarci con le esigenze dei trasporti (DS4).

16 mi piace, 16 love, 2 grrr

Sono per una scuola a tempo pieno, come alla primaria! Si lavora a scuola, con tempi più distesi e didattica laboratoriale... Peccato che siano poche le classi a tempo lungo attivate e abbiamo poche risorse per cambiare davvero il modo di fare scuola (DS5).

31 mi piace, 1 love

Bisogna organizzare meglio tempi e spazi, facendo muovere i ragazzi e dando una collocazione alle varie attività... Altrimenti tutto è uguale (DS6).

22 mi piace, 3 grrr

Dirigenti e insegnanti indicano la necessità di cambiare l'organizzazione di tempi e spazi per adattarsi meglio alle esigenze dei ragazzi. L'idea di avere laboratori in cui gli studenti scoprono i linguaggi delle varie discipline

senza omologare i diversi saperi non è nuova³⁸, ma si scontra con le carenze strutturali degli edifici. Lo stesso discorso vale per il tempo: doversi coordinare con trasporto pubblico e servizi di mensa costringe le scuole a condensare il tempo scuola, con momenti molto brevi di intervallo. Alcuni suggeriscono di aumentarlo, pur consci della mancanza di risorse: è una strategia che ha effetti positivi, soprattutto quando la struttura temporale è interpretata in maniera creativa con spazi di personalizzazione che consentano agli studenti di impegnarsi in attività scelte da loro, potendo interagire con ragazzi diversi dai compagni di classe³⁹.

Questi commenti raccolgono per lo più l'assenso da parte degli utenti della *community*. Anche le reazioni di più difficile interpretazione sono plausibilmente leggibili come manifestazione di contrarietà rispetto alle condizioni organizzative esterne (trasporti, carenze strutturali degli edifici, mensa) che pongono vincoli limitanti rispetto alla capacità della scuola di portare a compimento il proprio mandato educativo.

Sul versante organizzativo, meritano una riflessione a sé le dimensioni del curriculum e dei compiti a casa.

Troppe materie e troppi compiti... Non si vive di sola scuola (INS3)!
27 grrr, 13 mi piace, 1 love

Questo commento costituisce in qualche modo un termine medio tra la necessità di un cambiamento di organizzazione educativa e metodologica e la questione della continuità tra primaria e secondaria di primo grado, che emerge in altre risposte. Le discipline sono molte e il tempo dedicato a ciascuna di esse è parcellizzato; occorre dunque non piegare l'azione didattica a mera esposizione dei ragazzi ai contenuti, ma capire attraverso quali modalità favorire una co-costruzione del sapere. L'idea espressa dal commento è che occorra rivedere il curriculum nella sua strutturazione e l'organizzazione del lavoro didattico nella sua sequenza di spiegazione in aula ed esercizio individuale a casa. Le reazioni al commento sembrano per lo più esprimere contrarietà: se negli altri casi l'uso dell'*emoticon* che rimanda alla rabbia è di difficile interpretazione, in questo caso appare chiara la difficoltà di professori e dirigenti a pensare a una scuola media diversa, forse perché sarebbe necessario modificarne in modo sistemico l'organizzazione sul piano spaziale e temporale.

³⁸ L. Tosi (Ed.), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze 2019.

³⁹ S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (Eds.), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma 2022.

Altre risposte pongono l'accento su continuità educativa e collegialità, facendo emergere la crucialità di quanto affrontato fin qui.

Non c'è confronto tra professori, ognuno pensa per sé, alla sua materia (INS4).
13 mi piace

Per i ragazzi, quando arrivano in prima, cambia tutto... Ancora di più da quando alla primaria c'è la nuova valutazione! I docenti della primaria sono attenti agli aspetti educativi, alla relazione... Non sempre alla secondaria c'è questa sensibilità, c'è più attenzione alle discipline: gli interventi dei docenti nelle classi sono parcellizzati e c'è poco tempo per accorgersi di certe dinamiche (DS7).
27 mi piace, 12 love

Alle medie c'è un problema organizzativo. C'è un frazionamento pazzesco tra discipline, ci sono docenti con nove classi e due ore per classe. Come fanno a conoscere i ragazzi, a instaurare con loro una relazione autentica? Alla primaria i docenti possono svolgere tutte le discipline; come dirigente, quando faccio le assegnazioni, non assegno più di tre docenti per classe... Alla secondaria è impossibile, così i ragazzi non hanno un vero e proprio punto di riferimento e possono sentirsi persi (DS8).
34 mi piace, 13 love

Le attività di continuità sono spesso pro forma. Da primaria a medie l'organizzazione cambia: più docenti, più studio... Le attività di continuità spesso sono laboratori per conoscere la nuova scuola e i professori: dovremmo fare di più... I ragazzi dovrebbero essere guidati al cambiamento della scuola (INS5).
17 mi piace

Emerge la cesura interna alla scuola del primo ciclo. Da un lato, mentre gli insegnanti di scuola primaria possono contare su due ore ogni settimana per confrontarsi rispetto ad aspetti educativi e didattici degli studenti, per la scuola secondaria di primo grado non è previsto dal contratto collettivo nazionale un tempo settimanale dedicato alla collegialità tra colleghi di classe. D'altro canto, la formazione disciplinare si traduce in una diversa organizzazione dell'orario scolastico: gli insegnanti hanno poche ore per classe, così risulta complicato aprire con i ragazzi un dialogo significativo e autentico, che avrebbe bisogno di tempi lenti e distesi.

La continuità educativa tra ordini di scuola assume un posto di rilievo in questa riflessione: è necessario che nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado gli studenti possano conoscere le prassi del nuovo segmento scolastico, partecipando loro stessi alla costruzione di regole e abitudini. L'unitarietà dell'esperienza formativa che dovrebbe caratterizzare gli istituti comprensivi non deve rimanere una chimera: immaginare laboratori di continuità educativa che si snodino tra quinta

classe di primaria e prima classe di secondaria di primo grado può essere una soluzione per rendere fluido un passaggio di crescita indispensabile ma troppo spesso brusco e disorientante⁴⁰.

Le reazioni espresse tramite *emoticon* ai commenti esprimono accordo rispetto alle problematiche sollevate: in generale, sembra che professori e dirigenti siano consci delle criticità che pesano sulla secondaria di primo grado, ma spesso questa consapevolezza non si traduce in interventi per il miglioramento dell'esperienza formativa degli studenti.

Questa indagine esplorativa non può avere pretese di completezza ed estendibilità; in ogni caso, proprio l'eterogeneità del campione in termini di età e territorio di appartenenza fa capire quanto i problemi rilevati in letteratura siano una realtà quotidiana per le secondarie di primo grado italiane. Un'analisi più ampia in termini di numero di risposte e condotta nelle diverse realtà scolastiche consentirebbe di scoprire, analizzare e capire i vari fattori non tradizionali di disuguaglianza che rendono iniqua l'esperienza formativa degli studenti. Questa prima riflessione è comunque utile per sottolineare la presenza di numerose criticità su cui è necessario porre il *focus* con una lente di indagine pedagogica.

5. Conclusioni

Leggere la riforma della scuola media unica in una prospettiva di equità rende evidente lo sforzo di realizzare a pieno il progetto democratico previsto dalla Costituzione. Le criticità emerse nel corso degli anni sono state corrette con norme *ad hoc*, ma ancora oggi la secondaria di primo grado, posta a chiusura del primo ciclo nella cornice degli istituti comprensivi, è uno snodo problematico a causa di vecchie e nuove disuguaglianze.

Dirigenti e professori che hanno partecipato all'indagine esplorativa riconoscono come criticità le dinamiche messe in luce dalla letteratura: questa consapevolezza non porta automaticamente alla risoluzione dei problemi, poiché sarebbero necessari interventi da parte dello Stato in termini di investimenti pubblici in istruzione e miglioramento della formazione iniziale e *in itinere* dei professionisti. In ogni caso, l'autonomia scolastica rappresenta una risorsa per agire a livello di singola scuola e assegna ai dirigenti un ruolo chiave in termini di *vision* pedagogica: percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione che nascano da necessità specifiche, attività di continuità educativa più organiche e strutturate e

⁴⁰ G. Friso, B. Carretti, P. Angela, C. Cornoldi, *Arrivo, prof! Attività per prepararsi all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013; M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano 2016.

laboratori di supporto all'apprendimento sono solo alcune idee per migliorare l'esperienza formativa della popolazione studentesca.

Bibliografia

- Airoldi M., *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano e F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, UTET, Torino 2017, pp. 329-343.
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015.
- Bernardi F., Ballarino G., *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in Id., *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Edward Elgar, Cheltenham 2016, pp. 1-19.
- Bocchetti M.A., *Gli istituti comprensivi? Un problema! Da un Sondaggio che ne rileva le criticità a una proposta che ne promuova il decollo*, Armando, Roma 2014.
- Borruso F., *La scuola media unica e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1, 2022, pp. 62-68.
- Bourdieu P., *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», vol. VII, n. 3, 1966, pp. 325-347.
- Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, de Minuit, Parigi 1964.
- Campione V., *Riflessioni sull'autonomia scolastica*, «Scuola Democratica», vol. I, n. 1, 2013, pp. 151-161.
- Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, TecnoDid, Napoli 2021.
- Chipa S., Mosa E., Orlandini L. (Eds.), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma 2022.
- Colella F., *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Cortigiani P., *Percorsi di equità nella scuola*, in G. Cerini (Ed.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2010, pp. 93-106.
- Di Pol R.S., *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Domenici G., Moretti G. (Eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011.
- Eurydice, *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

- Ferrer-Esteban G., *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, «FGA Working Paper», vol. XLII, n. 12, FGA, Torino 2011.
- FGA, *Rapporto scuola media 2021*, FGA, Torino 2021.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Forbes Hallam K., *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, «International Journal of Social Research Methodology», vol. XXV, n. 4, 2022, pp. 429-439.
- Friso G., Carretti B., Angela P., Cornoldi C., *Arrivo, prof! Attività per prepararsi all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2013.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione in Italia nel Novecento*, Carocci, Roma 2017.
- Gaudio A., *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Scholé, Brescia 2019, pp. 179-204.
- Gavosto A., *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.
- Gümüş S., Beycioglu K., *The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?*, «Multicultural Education Review», vol. XII, n. 4, 2020, pp. 233-234.
- INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, INVALSI, Roma 2022.
- Lipari D., Valentini P., *Pratiche di comunità di pratica*, PM, Varazze (SV) 2021.
- Milani L., Boeris C., Guarcello E., *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021.
- Mincu M.E., *The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models*, «Comparative Education», vol. LI, n. 3, 2015, pp. 446-462.
- Mincu M.E., *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, «Prospects», 2022, pp. 1-12.
- Mulè P., De Luca C., Notti A.M. (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2019.
- Nussbaum M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Oliviero S., *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Fucecchio (FI) 2007.
- Poggi A.M., *Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1971.
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Roemer J.K., *Equality of Opportunity*, in K. Arrow, S. Bowles, S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 17-32.
- Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano 2016.

- Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014.
- Stewart K., Williams M., *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, «Qualitative Research», vol. V, n. 4, 2005, pp. 395-416.
- Striano M. (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Tosi L. (Ed.), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti, Firenze 2019.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Giovanna Cioci*

La scuola secondaria di primo grado vista dai Dirigenti Scolastici: indagine sui problemi e sul loro ruolo pedagogico e didattico

Parole chiave: scuola secondaria di primo grado, leadership educativa, transformational leadership, problemi della scuola secondaria di primo grado, formazione dei docenti

Abstract: Questo studio intende analizzare i problemi peculiari della scuola secondaria di primo grado, ricorrendo al punto di osservazione privilegiato del Dirigente Scolastico. È stato chiesto a un campione di volontari di ripercorrere le particolari difficoltà che ogni giorno incontrano nella gestione di questo ordine, nonché di riflettere sul loro ruolo non solo direttivo, ma anche di coordinamento pedagogico e didattico¹. L'analisi quantitativa e qualitativa delle risposte degli intervistati ha evidenziato il pensiero dei presidi sulle loro possibilità di intervento in merito al cambiamento e all'innovazione metodologica e tecnologica, in un segmento di scuola ancora in cerca della sua identità didattica e pedagogica.

Keywords: *middle school, pedagogical leadership, transformational leadership, specific problems of middle school, teachers' training*

Abstract: *This research aims to analyze specific problems of middle school, considering the principals' point of view. A sample of volunteers were asked to reflect on particularly difficulties, they face every day during the management of their middle school. They were also asked to reflect on their educational function. The quantitative and qualitative analysis of the answerers' responses highlighted the principals' thinking about their possibilities of intervening with regard to methodological and technological change and innovation, in a school segment still in search of its didactic and pedagogical identity.*

1. Introduzione

Nel sessantennio dell'istituzione della scuola media unica è ancora necessario riflettere sui peculiari problemi di questo ordine di scuola, l'ultimo rimasto a non aver subito modifiche sostanziali dalla nascita e al contempo sottoposto a critiche in merito alla sua strutturazione, sia in

* Giovanna Cioci è dottoranda in Human Sciences, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.
¹ C. Scurati, *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in F. Susi (Ed.), «*Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*», Armando Editore, Roma 2000, pp. 155-182.

termini di estensione che di discipline curriculari. Lo scenario della scuola secondaria di primo grado non è ancora limpido da un punto di vista pedagogico-didattico: il nozionismo, lo strapotere delle discipline, l'incisione fra la natura di scuola secondaria o terminale del primo ciclo, a cui aggiungere il difficile tratto evolutivo degli studenti, quello pre-adolescenziale, rendono ai Dirigenti il compito non facile. Un lavoro che, in questo scenario, non può essere solo amministrativo, ma richiede un incisivo indirizzo educativo e didattico.

Questa ricerca si pone l'obiettivo di indagare il punto di vista dei Dirigenti Scolastici in merito alle principali difficoltà che incontrano nell'operare in questo segmento scolastico, nonché le modalità di intervento che ritengono più idonee per indirizzare le scelte didattiche, pedagogiche e relative all'innovazione tecnologica. Per rispondere agli interrogativi, è stata condotta un'indagine su un gruppo di 75 Dirigenti Scolastici volontari, a cui è stato somministrato un questionario, con domande ad alta e a bassa strutturazione.

2. La scuola secondaria di primo grado: un segmento in cerca di identità pedagogica, didattica e di leadership educativa

La scuola secondaria di primo grado è un segmento scolastico di recente istituzione, rispetto alla primaria e alla secondaria di secondo grado. Se le elementari, i licei, gli istituti professionali e i tecnici hanno avuto, sin dalla Casati, una strutturazione precisa e determinata verso i rispettivi target, almeno nelle intenzioni del legislatore, l'istituzione relativa alla fascia 10/14 anni ha stentato ad assumere il carattere di «scuola di base»², che l'età dei discenti avrebbe richiesto, sia in termini di obbligatorietà che di efficacia. Considerata un segmento intermedio, da scindere dicotomicamente fra l'indirizzo di preparazione al liceo e agli studi universitari e fra il percorso tecnico/professionale, la scuola media ha tentennato nel conquistare la propria autonomia, così schiacciata fra due ordini di scuola lunghi e tradizionalmente ben definiti.

Nel 1962 la scuola media diventa unica e si apre alla massa della popolazione ancora debolmente formata al solo passaggio nella primaria: essa doveva rispondere a esigenze di carattere sociale ed economico, dettate dal boom post-bellico e dai primi cambiamenti della società³,

² G. Bonetta, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando Editore, Roma 2020, p. 289.

³ P. Bertuletti, *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Edizioni Studium, Roma 2022.

formando e orientando al percorso successivo i giovani cittadini. Damiano (2019) individua tre motivazioni che portarono alla sua nascita:

1. Anti-dualismo: l'eliminazione delle barriere in ingresso e in uscita, che determinava diseguaglianze sociali.
2. Differenziazione didattica: la possibilità di personalizzare l'insegnamento per ciascun alunno.
3. Introduzione al lavoro come oggetto culturale e diffuso.

La giovane Repubblica, quindi, puntava a coinvolgere capillarmente nell'istruzione tutti i cittadini, eliminando definitivamente le vetuste barriere gentiliane, ancorando l'istruzione al modo del lavoro e offrendo una qualità didattica che superasse il semplice apprendimento del leggere, scrivere e far di conto. Questo nelle intenzioni, ma nella pratica la realtà era ed è ancora oggi quella di una scuola in cui, di fatto, nonostante le numerose riforme⁴ dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica generale, non è chiara l'identità culturale, pedagogica e didattica. Elio Damiano ne individua le responsabilità nella politica e nella pedagogia. Alla prima imputa un'operazione ideologica attuata senza cautela e senza adeguati mezzi⁵, mentre alla seconda la mancanza di strategie specifiche per la pre-adolescenza, di una didattica distintiva per una scuola che pretende di essere secondaria, ma mutua elementi della primaria, di una specifica formazione dei docenti. Non solo: la scuola media unica fu una riforma top-down, in cui il Ministero non si curò di verificare i necessari aggiustamenti, imputando alle resistenze degli insegnanti la colpa del fallimento e in cui il ruolo del latino, fino alla riforma del 1977, fu un «pasticcio sul piano didattico, come su quello educativo» e determinò una grave, «sul piano dei rapporti sociali, suddivisione nella terza classe fra coloro che sceglievano l'insegnamento facoltativo del latino e [...] coloro i quali non lo sceglievano»⁶.

Nei decenni si è discusso un nuovo assetto strutturale (ad esempio un biennio di raccordo fra V primaria e I media (Bertagna, 2001) o, addirittura, l'eliminazione⁷, creando un ciclo unico con la primaria. Questa operazione, da un alto sposterebbe l'ago verso una riduzione dello strapotere delle discipline, in favore di un lavoro di equipe con un occhio più attento allo sfondo psicopedagogico, tuttavia, dall'altro, implicherebbe un totale rinnovamento del reclutamento, delle forme contrattuali, del titolo di

⁴ Ad esempio, i programmi del '79, la 517/77, i decreti delegati del 1974, es. l'autonomia 275/99, la valutazione 62/2017, le competenze dal 2008 al 2012) e una grande riforma generale, la legge 107/2015, la cosiddetta Buona Scuola.

⁵ L. Corradini, *50 anni fa. Una rivoluzione*, in «Una scuola a misura di futuro, Secondaria di primo grado, Orientare il viaggio, Scegliere la rotta, Congresso Nazionale CISL» 2013; G. Bonetta, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando Editore, Roma 2020.

⁶ L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in Cives, G. (Ed.), «La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni», La Nuova Italia, Firenze, 6 a ristampa, 1998, p. 140.

⁷ C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015.

ingresso e della formazione dei docenti. Non solo: il docente disciplinarista laureato, inserito in un ordine di scuola “inferiore”, potrebbe corrispondere il cambiamento a un declassamento, come già è successo nel 1962 con i docenti della scuola secondaria prestati alla media⁸. Anche oggi il docente disciplinarista di scuola media vive un dissidio fra l’amore per la propria materia e la necessaria mediazione didattica verso i preadolescenti, con il conseguente potenziale rischio verso l’enciclopedismo⁹. Se si riflette anche sull’attuale nome del segmento scolastico, si comprende anche come l’aggettivo “Secondaria” spinga la strutturazione verso il disciplinarismo, ma l’inserimento nel primo ciclo d’istruzione nei decreti una continuità (anche alla luce delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo) più con la Primaria che con la Secondaria di Secondo grado. Secondo Bertagna¹⁰ «Convenzionalmente, si definiscono, come è noto, «primari» gli studi che scaturiscono dai problemi dell’esperienza dei soggetti e che vengono, poi, progressivamente formalizzati in concetti a mano a mano sempre più ampi e ordinati in teorie non ingenuie, fino a giungere alla classificazione dei repertori disciplinari canonici. Si definiscono, poi, «secondari» gli studi che, partendo da dove giungono quelli «primari», permettono di impadronirsi dei concetti e delle teorie che costituiscono i fondamenti istituzionali di determinati repertori disciplinari o di specifici campi di azione professionale». Le medie sono, dunque, al contempo studi primari, perché inseriti nel primo ciclo, ma anche secondari nel nome e nella strutturazione, perché lo studente abbandona l’apprendimento dall’esperienza e entra nel mondo astratto dei concetti e dei modelli¹¹: tuttavia questa ambivalenza le rende una sorta di Giano Bifronte. Si aggiunga anche che la dimensione temporalmente esigua rispetto agli altri due ordini (5/3/5) la rendono una scuola di passaggio, una sorta di limbo fra l’età infantile e quella adolescenziale. Il carattere transitorio dovrebbe accentuare la funzione formativa ed educativa relativa all’orientamento, invece, molto spesso, il dialogo con i numerosi indirizzi di scuola secondaria e anche il lavoro sulle competenze orientative degli alunni è trascurato, in favore, ancora una volta, dell’apprendimento delle discipline, in cui, fra l’altro, troneggia l’insegnamento della cattedra di

⁸ E. Damiano, *Scuola media unica e post elementare. Fu vera riforma?*, in «Nuova Secondaria», Vol. XXXVIII, n. 2, 2019, pp. 12-15.; G. Bonetta, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando Editore, Roma 2020

⁹ C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, cit.

¹⁰ G. Bertagna, *Per un sistema superiore dell’istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, in «Formazione, Lavoro, Persona», IV, 12, 2014, p. 1.

¹¹ G. Bertagna (ed.), *Parte I L’ipotesi elaborata dal Gruppo Ristretto di Lavoro*, in «Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672», Roma, 28 novembre 2001.

lettere, con il maggior numero delle ore, determinando una linea spiccatamente umanistica¹².

Se è vero, dunque, che uno dei principali problemi della scuola di secondaria di primo grado è la difficoltà di trovare dei nuclei pedagogici e didattici fondanti, sui cui intessere successivamente il ragionamento disciplinare, allora è tanto più urgente una figura di riferimento che la diriga con solide convinzioni in merito all'educazione, ai principi docimologici e alle metodologie didattiche. Si consideri inoltre un altro fattore, che Cambi, insieme al disincanto, reputa al centro del tessuto sociale attuale: la complessità. Quest'ultima, insieme all'accelerazione costante che governa i cambiamenti dell'attualità, determinano l'imprescindibile esigenza di costituire un corpus dirigente in grado di rispondere ai variegati stimoli culturali, sociali e tecnologici che quotidianamente animano le lunghe giornate dei Dirigenti¹³, con adeguati strumenti pedagogici, amministrativi, didattici e giuridici, garantendo unità, stabilità e una limpida *vision*.

Se la complessità è una cifra dell'oggi, la scuola, come agenzia formativa per eccellenza, ne è una testimone privilegiata¹⁴. Tantopiù in questo segmento scolastico, in cui la pre-adolescenza, i nuovi scenari multiculturali, i fenomeni di bullismo e cyberbullismo si intrecciano in una trama intricata e indissolubile, per cui il Dirigente dovrà armarsi della sua formazione pedagogica per agire su più fronti: la riflessività sulle proprie azioni, la mappatura dei cambiamenti affrontati, la formazione continua, l'autovalutazione¹⁵. Senza dimenticare, infine, il giro di boa dell'autonomia: un punto di non ritorno per il Dirigente scolastico, che, dopo le leggi 59/97, il D.L.vo n. 59/98, il DPR n. 275/99 e il D.L.vo n. 165/01, si è visto attribuire ruoli manageriali. Da burocrate attuatore delle politiche ministeriali, il Dirigente è stato chiamato a dare il proprio volto alla sua scuola, a «realizzare pienamente l'autonomia scolastica»¹⁶, decidendo, per quanto attiene al suo profilo, le modalità più efficaci e confacenti al contesto per accompagnare gli studenti al successo formativo ed educativo¹⁷.

¹² E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli*, Vittorio Schizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico, Ed. Studium, Roma 2019.

¹³ F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, in «Studi sulla Formazione», Vol. 22, 2019, pp. 141-146

¹⁴ P. Crispiani, *Complessità e formazione*, in P. Crispiani (ed.), «Il management nella scuola di qualità», Armando, Roma 2010, pp. 17-55.

¹⁵ F. Cambi, *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, cit.

¹⁶ E.M. Bruni, *Oltre l'autonomia autoreferenziale. La dimensione culturale della scuola e della formazione*, in «Nuova Secondaria», Vol. XXXVII, 10, 2020, p. 166.

¹⁷ N. Lupoli, *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, in «Formazione & Insegnamento», in Vol. XV, n. 3, 2017

Colui che governerà una scuola secondaria di primo grado dovrà, in primo luogo, tener conto che essa si colloca alla chiusura del primo ciclo d'istruzione. Secondo le Indicazioni Nazionali per il curricolo, essa persegue come finalità generale «lo sviluppo armonico e integrale della persona»¹⁸. Una finalità educativa, prima che didattica e disciplinare, a cui il Dirigente non può rispondere, ancora una volta, con strumenti amministrativi, manageriali e giuridici, ma solo come «leader pedagogico»¹⁹.

È lecito, tuttavia, chiedersi in che modo il Dirigente possa arrivare a raggiungere anche l'ultimo ozioso banco delle proprie aule. Egli, infatti, non sale in cattedra, non insegna nei laboratori, non parla, se non occasionalmente, con gli studenti. Il dirigente non può esercitare un controllo e una direzione diretta sul docente o sugli alunni: le organizzazioni scolastiche, infatti, sono dette «a legami deboli», ovvero in cui tutte le unità che le compongono sono autonome e indipendenti (*structural looseness*)²⁰. Le scelte ministeriali o dirigenziali non vengono applicate pedissequamente, poiché tutte le assunzioni saranno sempre calate nel contesto e, seppur minimamente, modificate e situate²¹. Il Dirigente inoltre, seppur laureato, non può essere esperto in tutte le discipline insegnate²². Pertanto, non è nemmeno possibile associare alle scelte dirigenziali un legame esclusivamente deterministico sugli esiti del processo: «il successo formativo dipende da più variabili intersoggettive come la qualità della comunicazione, la fiducia, l'impegno e gli investimenti reciproci (ad es. tra insegnante-dirigente, insegnante-alunni, azioni-risultati)»²³. Proprio la caratteristica di relativa autonomia degli attori, tuttavia, permette a questi sistemi di adattarsi alla complessità del mondo educativo, soprattutto nello scenario attuale. E proprio i docenti, nella loro costituzionale libertà, mediano le scelte pedagogiche e didattiche del Dirigente. Si tratta della meta-didattica, cioè la capacità del

¹⁸ Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 9

¹⁹ C. Scurati, *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in F. Susi (ed.), «Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico», Armando Editore, Roma 2000, p. 158

²⁰ R. Minello, *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*, Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2011, p. 66; G. Cerini (b), *La scuola come organizzazione dell'apprendimento*, in G. Cerini (ed.), *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione*, 24 saggi sulla funzione del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015 n. 107, Maggioli editore, Rimini 2015, pp. 9-19; A. Cocozza, *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, in F. Susi (Ed.), «Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico», Armando Editore, Roma 2000, pp. 9-57.

²¹ N. Paparella, *Contesto e contesti*, in Boichicchio F., Rivoltella P.C. (eds), «L'agire organizzativo, Manuale per i professionisti della formazione», La Scuola, Brescia 2017, pp. 17-35.

²² G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Milano 2008, p. 36.

²³ R. Minello, *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*, Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2011, p. 74.

Dirigente di tracciare la linea che i suoi docenti poi seguiranno²⁴. Ne risulta che parte del lavoro del Dirigente consta nell'interazione e nella relazione con il corpus docente, inteso come una comunità collegiale, professionale e di apprendimento²⁵, affinché il successo formativo degli alunni possa effettivamente aver luogo. In un certo senso il Dirigente è proprio colui che collabora con il docente e lo accompagna nel suo percorso di crescita professionale, attraverso la valorizzazione delle sue potenzialità e competenze, l'allestimento di percorsi di ricerca e formazione, «convertendo le routine amministrative in strategie educative». In questo senso il dirigente diventa quasi un «educatore degli adulti»²⁶, una guida per «autodirigersi»²⁷. Il senso, dunque, del ruolo pedagogico e didattico risiede precipuamente nella collaborazione con i docenti: indirizzare, orientare la discussione, sperimentare nuove metodologie, delineare la formazione in servizio possono essere gli strumenti privilegiati per modificare, effettivamente, le pratiche didattiche ed educative.

Questa tipologia di leadership è detta *Transformational*: il dirigente cerca il supporto degli insegnanti per attuare la sua vision della scuola e stimola e valorizza le loro capacità per contribuire al raggiungimento degli obiettivi. Il focus è soprattutto sulla collaborazione e non tanto sui risultati²⁸, influenzando valori e motivazione²⁹. Leitwood attribuisce al leader trasformazionale otto compiti: costruire una visione della scuola, provvedere stimoli intellettuali, stabilire obiettivi scolastici, offrire supporto individualizzato, documentare e trasferire le buone pratiche, fissare aspettative di prestazioni elevate, favorire la partecipazione nelle scelte direzionali. La *transformational leadership* deriva da un modello elaborato da Bush, che prevede anche la presenza di altre forme di leadership³⁰ e che è un'evoluzione del modello precedente, in cui aveva elaborato sei tipologie di management. Questa evoluzione deriva dalla successiva distinzione fra management e leadership. Bush, riprendendo Cuban (1988), rileva infatti che il management si occupa di rendere efficienti gli ingranaggi, farne la manutenzione, organizzare le diverse parti dell'istituzione. Ma leadership significa decidere e sapere in che direzione dovrà andare la macchina, porre gli obiettivi, influenzare gli altri affinché li raggiungano. Il management si occupa dell'hic et nunc, la

²⁴ G. Bufalino, *Pedagogia e leadership educativa*, Armando editore, Roma, 2020.

²⁵ C. Scurati, *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, cit., p. 164.

²⁶ *Ivi*, p. 169.

²⁷ R. Minello, *Dirigere una scuola accogliente, Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*, cit. p. 34.

²⁸ T. Bush, D. Glover, *School leadership models: What do we know?*, in *School Leadership and Management*, vol. XXXIV, n. 5, 2014, pp. 553-571.

²⁹ G. Bufalino, *Pedagogia e leadership educativa*, cit.

³⁰ T. Bush, *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*, in *South African Journal of Education*, vol. XXVII, n. 3, 2007, pp. 391-406.

leadership del cambiamento, del futuro³¹. Questa operazione necessita di basi teoriche solide in merito all'educazione e alla formazione, ma anche di costante riflessione sulle pratiche e di autovalutazione. Dunque, ancora una volta, di consapevolezza pedagogica e didattica che si concretizzano in dispositivi tecnici di cui il Dirigente può servirsi: il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento e il Piano dell'offerta formativa³². Infatti, le scelte educative e didattiche si riversano negli obiettivi di miglioramento che il Dirigente, insieme al Nucleo di Valutazione, stila per l'istituto nel RAV. Non a caso una sezione di questo documento, "i processi", si occupa di indagare, oltre alle «pratiche gestionali e organizzative», le «pratiche educative e didattiche». Infine, la partecipazione al Sistema di Valutazione consente di «costruire un metodo di lavoro che stimola la condivisione e la partecipazione della comunità»³³.

3. Metodologia

Lo strumento di indagine utilizzato è stato un questionario composto da più sezioni: una parte dedicata all'acquisizione di informazioni personali, una seconda riguardante la riflessione sul ruolo pedagogico e didattico del Dirigente Scolastico, in cui sono presenti 11 domande su scala Likert,(1-5: molto d'accordo-in disaccordo), due con risposte a caselle di controllo e una aperta in cui si sollecita una riflessione più ampia; infine una terza parte riguardante i problemi specifici della scuola secondaria di primo grado, con 16 domande su scala Likert e un'ultima aperta. Il questionario, anonimo, è costituito da volontari, rintracciati sia tramite canali social, che mediante l'invio di mail agli indirizzi istituzionali. Il campione, accidentale, non rappresentativo, non è stato estratto probabilisticamente³⁴. Hanno risposto principalmente Dirigenti con un numero di anni di servizio fra 0 e 5, con sede nel Nord Italia e di età compresa fra 50 e 60 anni.

³¹ R. Minello, *Dirigere una scuola accogliente, Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*, cit.

³² D. M. Cammisuli, *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, in «Formazione & Insegnamento», vol. XVI, n. 1, 2018.

³³ G. Cerini (a), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, in *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione, 24 saggi sulla funzione del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015 n. 107*, Maggioli editore, Rimini 2015, p. 15.

³⁴ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carozzi, Roma ristampa 2021.

Tabella n. 1. Ubicazione sedi di servizio

		Frequenza	Percentuale	Percentuale e valida	Percentuale cumulativa
Valido	Nord	35	46,7	47,9	47,9
	Centro	26	34,7	35,6	83,6
	Sud e Isole	12	16,0	16,4	100,0
	Totale	73	97,3	100,0	
Mancante	Sistema	2	2,7		
Totale		75	100,0		

Tabella n. 2. Età degli intervistati

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	40/50	17	22,7	23,6	23,6
	50/60	40	53,3	55,6	79,2
	60/70	15	20,0	20,8	100,0
	Totale	72	96,0	100,0	
Mancante	Sistema	3	4,0		
Totale		75	100,0		

Tabella n. 3. Anni di servizio

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Valido	0-5	32	42,7	45,1	45,1
	6-10	24	32,0	33,8	78,9
	11-15	10	13,3	14,1	93,0
	16-20	3	4,0	4,2	97,2
	20-30	2	2,7	2,8	100,0
	Totale	71	94,7	100,0	
Mancante	Sistema	4	5,3		
Totale		75	100,0		

L'analisi si è concentrata in particolare sui dati qualitativi, che sono stati esaminati con la codifica a posteriori del testo³⁵, compiendo a ogni passaggio una riduzione eidetica. Dopo una lettura preliminare e

³⁵ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004

un'interpretazione globale, le risposte sono state messe in relazione con i dati anagrafici. Si è deciso di riportare le frequenze delle occorrenze in tabella, ma anche alcune risposte per esteso, sia per restituire al lettore la profondità e la varietà delle riflessioni dei Dirigenti, sia come esemplificazione delle singole codifiche analizzate. La scelta delle stesse è stata compiuta in base a due criteri: significatività e approfondimento rispetto al codice in analisi.

I dati quantitativi sono stati analizzati statisticamente con software SPSS IBM v. 28.0.1.01: sono state predisposte tabelle riassuntive delle medie e degli indici di variabilità dei dati provenienti dalle misurazioni su scala, che sono state messe in relazione con le variabili anagrafiche. Nonostante l'esiguità del campione (N=75), la disamina ha consentito di mettere in luce ulteriori riflessioni, che sono state poi relazionate ai dati provenienti dall'analisi qualitativa, senza, tuttavia, avanzare alcuna pretesa di condurre lo studio verso generalizzazioni.

4. Risultati e discussione

I risultati della codifica a posteriori del testo della risposta aperta riguardante i problemi della scuola media³⁶ sono riassumibili nella seguente tabella:

Tabella n. 4. Codifica a posteriori del testo domanda n. 37

	%
troppe discipline	8,76
manca di continuità con gli altri ordini (anche in merito alla valutazione)	13,14
manca di formazione dei docenti (su valutazione, pedagogia, didattica, relazione con il gruppo classe)	13,87
inclusione	2,19
orientamento	3,65
manca di identità pedagogica	5,11
manca di innovazione tecnologica, metodologica e didattica; resistenza dei docenti al cambiamento	18,98

³⁶ Domanda n. 37: «Le chiediamo di esprimere la sua opinione aperta, in base alla sua esperienza quotidiana, in merito ai punti di forza e di debolezza della scuola secondaria di primo grado. Se vuole può far riferimento alle opzioni da noi fornite, motivarle o aggiungerne altre.»

manca di organico stabile, reclutamento, età avanzata	11,68
manca di condivisione della progettazione e interdisciplinarietà	22,63
Totale	100,00

Viene dipinta una situazione di arretratezza relativa alla formazione pedagogica, didattica e docimologica dei docenti (13,87%), sia iniziale che in itinere. La mancanza, infatti, di forme strutturate di scuole di specializzazione all'insegnamento ha condotto in cattedra, negli ultimi anni, docenti appena laureati, dunque consapevoli nelle loro discipline, ma non degli strumenti necessari a mediarli³⁷. Sono inoltre resistenti al cambiamento, perché non impiegano metodologie didattiche innovative, né tecnologiche (18,98%).

I docenti mancano di cultura pedagogica e basi metodologico-didattiche. Gli insegnamenti sono assegnati a lauree non specifiche, spesso a professionisti-tecnici lontani dal mondo della scuola e da un target di utenti in fase pre-adolescenziale.

Manca di conoscenze pedagogiche (dalla storia della pedagogia alla padronanza delle metodologie didattiche es. la costruzione di UDA)

A questo si sommano i problemi afferenti alle scelte politiche degli ultimi anni: la mancanza di un organico stabile nel tempo, di forme di reclutamento adeguate e una condizione contrattuale che consente al Dirigente pochi spazi di manovra (11,68%) inficiano una progettazione pedagogica unitaria e a lungo raggio.

L'inserimento di giovani insegnanti, con nomina annuale, ha reso più confuse le pratiche della scuola, con un'accentuazione di personalismi nelle visioni e con una mancanza di finalizzazione nelle strategie pedagogiche. Manca di docenti stabili per creare un gruppo di lavoro con valori condivisi.

³⁷ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, in «SIRD Giornale Italiano della ricerca educativa», Vol. 13, 2, 2020, pp. 25-34.

Le scelte politiche non indirizzate al turn over hanno determinato la presenza di insegnanti ormai anziani³⁸, non inclini ai cambiamenti metodologici.

Il ricorso a prassi didattiche tradizionali e a volte poco motivanti, in particolare ove l'età media dei docenti è avanzata, non consente un coinvolgimento attivo degli alunni.

L'assenza di uno spazio di progettazione condivisa, presente invece nella primaria, è uno degli elementi di criticità più citato (22,63%). L'«autoreferenzialità» e i «personalismi» non consentono l'interdisciplinarietà e la collaborazione nella progettazione, sia all'interno dei Consigli di Classe che fra di essi. L'appiattimento verso la secondaria è un tratto distintivo associato alla denuncia delle troppe discipline: i docenti imitano i modelli della secondaria, ma con un uditorio ancora non pronto al nozionismo e soprattutto ancora legato alla metodologia e alla relazione tipica della primaria.

La secondaria di primo grado è ancora culturalmente troppo ancorata al modello di scuola "superiore" tarata sulla priorità delle discipline, e si fa fatica ad operare nell'assetto della scuola dell'obbligo inclusiva, tesa alla definizione del profilo di alunno "cittadino" consapevole.

L'approccio disciplinare, ben diverso dall'approccio generale della primaria, spesso non aiuta il dialogo e la crescita. Manca un reale approccio generale che poi entra nello specifico della disciplina insegnata.

La secondaria di I grado si chiama "secondaria" e i docenti sono già proiettati verso il secondo grado, ma è anche (e soprattutto) il segmento finale del primo ciclo. Questo sguardo "strabico" non aiuta. [...]

Scuola ponte tra la Primaria e la secondaria di II grado. Dovrebbe condurre gli studenti in una età difficilissima alla scelta della scuola superiore, aiutandoli a crescere scolasticamente, insegnando un metodo di studio e aiutandoli a staccarsi dalla figura delle maestre [...] a

³⁸ G. Bertagna, *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, in «Nuova Secondaria», Vol. XXXVIII, n. 1, 2020 pp. 4-7.

*tratti sembra una versione ristretta della scuola
secondaria di II grado.*

Anche nell'analisi quantitativa dei giudizi su scala Likert emergono gli stessi elementi³⁹.

Tabella n. 5 *Giudizi espressi su scala Likert (1-5)
sui problemi della scuola media (dom. 20-36)*

	Troppe discipline	No coesione dei team	Bullismo e cyberb.	Troppi adempimenti	No collaborazioni EE LL	No identità ped./didattica	Difficoltà inclusione	Incarichi e/o sostituzioni	Indicazioni Nazionali
Media	3,22	2,51	3,10	2,29	2,96	2,97	3,26	2,49	3,32
Deviazione std.	1,283	1,271	1,069	1,172	1,285	1,404	1,225	1,180	1,141
Varianza	1,646	1,615	1,143	1,374	1,651	1,971	1,501	1,392	1,302
	No didattica innovativa	Età preadolescenziale	No continuità con sc. sec. II	No continuità sc. Prim.	Diff. valutazione Prim. e Sec.	Variabilità fra e nelle classi	Dialogo con famiglie	Formazione ins.	
Media	2,93	2,53	2,56	3,15	2,14	2,82	3,00	2,41	
Deviazione std.	1,206	1,237	1,027	1,255	1,273	1,217	1,202	1,153	
Varianza	1,454	1,530	1,055	1,574	1,620	1,482	1,444	1,329	

I Dirigenti denunciano le differenze di valutazione fra Primaria e Secondaria (2,14), la presenza di troppi adempimenti formali-amministrativi (2,29) e la mancanza di coesione dei team (2,51), nonché la difficile gestione dell'età preadolescenziale (2,53) e la mancanza di continuità con la Secondaria (2,56). Se si relazionano gli stessi giudizi all'età degli intervistati, si noterà che nella fascia 40/50 anni il problema maggiore è costituito dagli adempimenti formali, che raggiungono 1,94, mentre nella fascia 50/60 anni la maggior criticità consiste nella difformità di valutazione fra Primaria e Secondaria (2,18). Invece per i 60/70enni, la formazione degli insegnanti è il nodo principale da sciogliere.

³⁹ Domande 20/36: valutazione 1-5 in merito ai problemi della scuola media (Troppe discipline da coordinare da un punto di vista didattico; -Mancanza di coesione dei team; -Bullismo e cyberbullismo; -Troppi adempimenti formali-amministrativi; -Mancanza di collaborazione con gli enti locali per la gestione delle strutture; -Mancanza di caratteristiche culturali e pedagogiche specifiche; -Difficoltà inclusione con alunni con disabilità, DSA e stranieri; -Difficoltà nella gestione degli incarichi e/o delle sostituzioni; -Difficoltà nell'attuazione delle Indicazioni Nazionali; -Difficoltà nell'attuazione di una didattica innovativa; -Difficile gestione dell'età preadolescenziale; -Difficoltà di continuità con la scuola Primaria; -Mancanza di dialogo di continuità con indirizzi di scuola sec. II; -Differenze di valutazione degli studenti fra Primaria e Secondaria di I grado; -Difficoltà nel gestire/evitare la variabilità fra le classi e nelle classi; -Difficoltà di dialogo con le famiglie; -Formazione degli insegnanti.)

Tabella n. 6 Giudizi espressi su scala Likert (1-5)
sui problemi della scuola media (dom. 20-36) – Età D.S.

Età		Troppe discipline da coordinare da un punto di vista didattico	Mancanza di coesione dei teams di insegnanti	Bullismo e cyberbullismo	Troppi adempimenti formali-amministrativi	Mancanza di collaborazione con gli enti locali per la gestione delle strutture	Mancanza di caratteristiche culturali e pedagogici specifici rispetto agli altri ordini
40/50	Media	3,29	2,94	2,76	1,94	2,71	2,71
	N	17	17	17	17	17	17
	Deviazione std.	1,490	1,144	0,831	1,029	1,532	1,572
50/60	Media	3,20	2,30	3,28	2,30	2,95	3,15
	N	40	40	40	40	40	40
	Deviazione std.	1,265	1,244	1,109	1,203	1,239	1,388
60/70	Media	3,07	2,47	3,13	2,73	3,40	2,87
	N	15	15	15	15	15	15
	Deviazione std.	1,100	1,407	1,060	1,163	0,986	1,302
Totale	Media	3,19	2,49	3,13	2,31	2,99	2,99
	N	72	72	72	72	72	72
	Deviazione std.	1,274	1,267	1,047	1,171	1,273	1,409
Età		Difficoltà nell'attuazione di una didattica innovativa	Difficile gestione dell'età preadolescenziale	Mancanza di continuità con i numerosi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado	Difficoltà di una effettiva continuità con la scuola Primaria	Eccessive differenze della modalità di valutazione degli studenti fra Primaria e Secondaria	Difficoltà di gestire/evitare la variabilità fra le classi e nelle classi
40/50	Media	2,76	2,06	2,76	2,88	2,18	2,76
	N	17	17	17	17	17	17
	Deviazione std.	1,147	1,088	1,033	1,269	1,551	1,348
50/60	Media	2,88	2,80	2,55	3,18	2,18	2,75
	N	40	40	40	40	40	40
	Deviazione std.	1,244	1,305	1,037	1,338	1,299	1,214
60/70	Media	3,33	2,47	2,40	3,47	2,00	3,13
	N	15	15	15	15	15	15
	Deviazione std.	1,175	1,060	1,056	0,990	0,926	1,125
Totale	Media	2,94	2,56	2,57	3,17	2,14	2,83
	N	72	72	72	72	72	72
	Deviazione std.	1,209	1,232	1,032	1,256	1,282	1,222
Età		Difficoltà nel realizzare una reale inclusione con alunni con disabilità, DSA e stranieri	Difficoltà nella gestione degli incarichi e/o delle sostituzioni	Difficoltà nell'attuazione delle Indicazioni Nazionali	Difficoltà di dialogo con le famiglie, in misura maggiore rispetto alla primaria e all'infanzia	Formazione degli insegnanti	
40/50	Media	2,94	2,12	3,06	2,88	2,47	
	N	17	17	17	17	17	
	Deviazione std.	1,345	1,166	1,391	1,219	1,281	
50/60	Media	3,35	2,55	3,35	2,95	2,35	
	N	40	40	40	40	40	
	Deviazione std.	1,252	1,108	1,099	1,239	1,099	
60/70	Media	3,33	2,87	3,53	3,27	2,40	
	N	15	15	15	15	15	
	Deviazione std.	1,047	1,302	0,990	1,163	1,183	
Totale	Media	3,25	2,51	3,32	3,00	2,39	
	N	72	72	72	72	72	
	Deviazione std.	1,230	1,175	1,149	1,210	1,145	

Infine, rispetto al numero di alunni di cui consta la scuola media degli intervistati, si riconferma problema maggiore per tutti gli ordini di grandezza la “Formazione dei docenti” e la “Mancanza di condivisione nei team di insegnanti”. Si nota tuttavia una differenza nelle medie relative alla “Difficoltà di sostituire i colleghi assenti”, minore nelle piccole scuole.

**Tabella n. 7 Giudizi espressi su scala Likert (1-5)
sui problemi della scuola media (dom. 20-36) – N. alunni sede di servizio**

Numero di alunni		Troppe discipline da coordinare da un punto di vista didattico	Mancanza di coesione dei teams di insegnanti	Bullismo e cyberbullismo	Troppi adempimenti formali-amministrativi	Mancanza di collaborazione con gli enti locali per la gestione delle strutture	Mancanza di caratteristiche culturali e pedagogici specifici rispetto agli altri
0/200	Media	3,58	2,83	3,50	3,08	2,83	3,17
	N	12	12	12	12	12	12
	Deviazione std.	1,311	1,403	1,243	1,240	1,403	1,642
201/500	Media	3,07	2,35	3,02	2,16	3,14	2,93
	N	43	43	43	43	43	43
	Deviazione std.	1,242	1,213	0,913	1,045	1,246	1,454
501/700	Media	3,27	2,45	3,09	2,00	2,27	2,82
	N	11	11	11	11	11	11
	Deviazione std.	1,489	1,214	1,221	1,183	1,191	1,250
701/1000	Media	3,20	2,20	2,20	2,00	3,00	3,20
	N	5	5	5	5	5	5
	Deviazione std.	1,304	0,837	1,095	1,414	1,581	1,304
Totale	Media	3,20	2,44	3,06	2,28	2,94	2,97
	N	71	71	71	71	71	71
	Deviazione std.	1,283	1,216	1,054	1,161	1,297	1,424

Numero di alunni		Difficoltà nel realizzare inclusioni con alunni con disabilità, DSA e	Difficoltà nella gestione degli incarichi e/o delle sostituzioni	Difficoltà nell'attuazione delle Indicazioni Nazionali	Difficoltà nell'attuazione di una didattica innovativa	Difficile gestione dell'età preadolescenziale	Mancanza di continuità con i numerosi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado
0/200	Media	3,50	3,08	3,42	3,00	3,25	2,67
	N	12	12	12	12	12	12
	Deviazione std.	1,446	1,165	1,240	1,414	1,055	1,155
201/500	Media	3,23	2,49	3,19	2,72	2,35	2,63
	N	43	43	43	43	43	43
	Deviazione std.	1,172	1,162	1,118	1,098	1,193	0,952
501/700	Media	3,18	2,27	3,55	3,27	2,73	2,27
	N	11	11	11	11	11	11
	Deviazione std.	1,250	1,272	1,036	1,272	1,489	1,104
701/1000	Media	3,00	1,60	3,20	3,40	1,80	2,00
	N	5	5	5	5	5	5
	Deviazione std.	1,581	0,894	1,483	1,517	0,837	1,225
Totale	Media	3,25	2,49	3,28	2,90	2,52	2,54
	N	71	71	71	71	71	71
	Deviazione std.	1,239	1,194	1,136	1,209	1,240	1,026

Numero di alunni		Difficoltà di una effettiva continuità con la scuola Primaria	Eccessive differenze della modalità di valutazione degli studenti fra Primaria e Secondaria	Difficoltà di gestire/evitare la variabilità fra le classi e nelle classi	Difficoltà di dialogo con le famiglie, in misura maggiore rispetto alla primaria e all'infanzia	Formazione degli insegnanti
0/200	Media	3,00	2,83	3,00	3,33	2,58
	N	12	12	12	12	12
	Deviazione std.	1,477	1,467	1,044	0,985	1,240
201/500	Media	3,09	1,84	2,72	2,93	2,33
	N	43	43	43	43	43
	Deviazione std.	1,269	1,174	1,278	1,121	1,169
501/700	Media	3,45	2,45	3,09	2,73	2,36
	N	11	11	11	11	11
	Deviazione std.	0,934	1,214	1,136	1,421	0,924
701/1000	Media	3,00	2,20	2,00	2,60	2,20
	N	5	5	5	5	5
	Deviazione std.	1,414	1,095	0,707	1,517	1,095
Totale	Media	3,13	2,13	2,77	2,94	2,37
	N	71	71	71	71	71
	Deviazione std.	1,253	1,264	1,198	1,170	1,124

Passando alla riflessione sul ruolo pedagogico e didattico del Dirigente Scolastico nella scuola secondaria di primo grado, è possibile subito osservare che la maggior parte degli intervistati (54,7%) assegna il punteggio massimo alla domanda specifica sulla leadership educativa, mentre solo 3 di loro ne negano la validità.

Tabella n. 8. Percentuali / frequenze domanda 6⁴⁰

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
1	41	54,7	56,2	56,2
2	22	29,3	30,1	86,3
3	5	6,7	6,8	93,2
4	2	2,7	2,7	95,9
5	3	4,0	4,1	100,0
Totale	73	97,3	100,0	

Tabella n. 9 Media domanda 6

Media	1,68
Deviazione std.	1,012
Varianza	1,024

⁴⁰ Domanda 6: «Secondo la sua esperienza professionale personale, la figura del Dirigente Scolastico può rivestire una funzione pedagogica e didattica, oltre che organizzativa e direttiva?»

Domande 7/17, in cui si richiede di esprimere un giudizio su: 7. Dialogo con il Collegio dei Docenti, 8. Linee di indirizzo nelle scelte relative all'ampliamento dell'Offerta formativa, 9. Organizzazione della formazione dei docenti, 10. Autovalutazione dell'Istituto, 11. Organizzazione e coordinamento dei Dipartimenti disciplinari, 12. Contributo all'elaborazione del Curricolo d'Istituto, 13. Ampliamento della dotazione tecnologica dell'istituto, 14. Gestione dei docenti di potenziamento per ampliare l'offerta formativa, 15. Gestione dei docenti di potenziamento a supporto della didattica nelle classi, 16. Gestione dei docenti di potenziamento a supporto dell'inclusione, 17. Atto di indirizzo

Tabella n. 10 Medie domande 7/17

	Dialogo con il Collegio dei Docenti	Linee di indirizzo nelle scelte relative all'ampliamento dell'Offerta formativa	Organizzazione della formazione dei docenti	Autovalutazione e dell'Istituto	Organizzazione e coordinamento dei Dipartimenti disciplinari	Contributo all'elaborazione del Curricolo d'Istituto
Media	1,57	1,50	1,79	1,69	1,93	1,89
Deviazione std.	0,917	0,872	0,992	0,925	0,867	0,848
Varianza	0,840	0,761	0,984	0,856	0,752	0,720
	Ampliamento della dotazione tecnologica dell'Istituto	Gestione dei docenti di potenziamento per ampliare l'offerta formativa	Gestione dei docenti di potenziamento a supporto della didattica nelle classi	Gestione dei docenti di potenziamento a supporto dell'inclusione	Atto di indirizzo	
Media	1,73	1,68	1,69	1,65	1,46	
Deviazione std.	1,020	0,947	0,973	0,891	1,080	
Varianza	1,041	0,897	0,948	0,793	1,167	

Si può notare anche che la media è vicina all'1 e la varianza e la deviazione standard sono bassi, segno di una sostanziale compattezza dell'orientamento delle risposte. Rispetto all'età, solo la fascia dei 50/60 anni fa rilevare una deviazione leggermente più alta. Assodato dunque che gli intervistati si riconoscono come dirigenti non solo amministrativi e burocratici, si può entrare nello specifico delle azioni proposte da valutare.

Anche in questo caso i punteggi sono tutti prossimi all'1, con un massimo relativo all'"Atto di indirizzo", che, in effetti, è il documento con cui il DS traccia le linee di intervento che vuole adottare nella sua scuola e a seguire i punteggi relativi al "Dialogo con il Collegio dei Docenti" e alle "Linee di indirizzo nelle scelte relative all'ampliamento dell'Offerta formativa". Anche quest'ultimo strumento delinea la progettualità della scuola, che è determinata dall'orientamento educativo del DS, proprio in collaborazione con il Collegio. Rispetto all'età, i Dirigenti assegnano punteggi, seppur poco, diversi. Ad esempio, si può notare che il "Dialogo con il Collegio dei docenti" (1,06) è un fattore molto importante per gli appartenenti alla fascia 40/50 anni, mentre per gli intervistati più anziani (60/70) assume un ruolo significativo, in chiave pedagogica, l'"Autovalutazione dell'Istituto" (1,29), dunque la riflessione sul proprio operato.

**Tabella n. 11. Giudizi espressi su scala Likert (1-5)
sulla funzione pedagogica del D.S. (dom. 20-36) – Età D.S.**

Età		Dialogo con il Collegio dei Docenti	Linee indirizzo ampliamento Offerta formativa	Organizzazione formazione docenti	Autovalutazione dell'Istituto
40/50	Media	1,06	1,13	1,56	1,50
	N	16	16	16	16
	Deviazione std.	0,250	0,342	0,629	0,730
50/60	Media	1,85	1,78	2,00	1,90
	N	40	40	40	40
	Deviazione std.	1,099	1,050	1,155	1,033
60/70	Media	1,33	1,13	1,40	1,29
	N	15	15	15	14
	Deviazione std.	0,488	0,352	0,632	0,611
Totale	Media	1,56	1,49	1,77	1,69
	N	71	71	71	70
	Deviazione std.	0,922	0,876	0,988	0,925

Età		Organizzazione e coordinamento Dipartimenti	Contributo elaborazione Curricolo d'Istituto	Ampliamento dotazione tecnologica	Gestione docenti di potenziamento per ampliare l'offerta formativa
40/50	Media	1,73	1,56	1,56	1,44
	N	15	16	16	16
	Deviazione std.	0,704	0,512	0,629	0,629
50/60	Media	2,05	2,13	1,88	1,90
	N	40	40	40	40
	Deviazione std.	0,959	0,911	1,202	1,105
60/70	Media	1,73	1,53	1,50	1,33
	N	15	15	14	15
	Deviazione std.	0,704	0,743	0,760	0,617
Totale	Media	1,91	1,87	1,73	1,68
	N	70	71	70	71
	Deviazione std.	0,864	0,844	1,020	0,953

Età		Gestione docenti di potenziamento a supporto della didattica nelle classi	Gestione docenti di potenziamento a supporto dell'inclusione	Atto di indirizzo
40/50	Media	1,50	1,44	1,13
	N	16	16	16
	Deviazione std.	0,632	0,512	0,500
50/60	Media	1,88	1,83	1,72
	N	40	40	39
	Deviazione std.	1,137	1,035	1,297
60/70	Media	1,33	1,40	1,20
	N	15	15	15
	Deviazione std.	0,617	0,737	0,775
Totale	Media	1,68	1,65	1,47
	N	71	71	70
	Deviazione std.	0,968	0,896	1,086

In merito all'analisi qualitativa delle risposte alla domanda aperta sul ruolo pedagogico e didattico del Dirigente Scolastico, la codifica a posteriori del testo ha consentito di evidenziare una serie di argomenti ricorrenti, che sono stati divisi in due tabelle.

Tabella n. 12. Codifica a posteriori del testo domanda 19

Contro	%
troppa burocrazia	31,82
resistenza dei docenti all'innovazione e alla formazione	31,82
difficoltà nell'esercizio del ruolo pedagogico	9,09
mananza chiamata diretta	18,18
compelssità fx dirigenziale	9,09
	100,00

Tabella n. 13. Codifica a posteriori del testo domanda 19

Pro	%
vision unitaria	12,33
collaborazione e condivisione con docenti, utenza e territorio	19,18
ruolo pedagogico	17,81
mission	5,48
promotore del successo formativo e personale degli studenti	5,48
promotore innovazione metodologica, tecnologica e didattica	21,92
promotore della formazione dei docenti	6,85
ruolo di cerniera fra CDC, Dipartimenti, etc..	2,74
promotore dell'inclusione	5,48
valori	2,74
	100,00

La leadership educativa è un concetto complesso e afferente a «molteplici cornici interpretative all'interno di diversi domini disciplinari e ambiti

conoscitivi»⁴¹. I Dirigenti, infatti, hanno offerto un quadro approfondito del loro vissuto professionale, esplicitando le modalità con cui esercitano la loro leadership e le difficoltà che incontrano, da cui le due tabelle distinte. Si può notare che i problemi principali sono due: l'eccessiva burocrazia e la resistenza dei docenti alla formazione e all'innovazione. All'interno dell'argomento "burocrazia" sono state inserite tutte le risposte afferenti agli adempimenti amministrativi, le numerose richieste Ministeriali, i vincoli contrattuali dei docenti. Con l'espressione "resistenza dei docenti"⁴² sono state raggruppate le opinioni dei Dirigenti relative alla non volontà di formarsi, di applicare ciò che è stato appreso nella formazione e di adottare nuove metodologie più motivanti e innovative. A ciò si lega il riferimento alla chiamata diretta, che è espressione della volontà dei DS di poter scegliere in autonomia i loro docenti: i presidi giudicano difficile, se non impossibile, attuare la loro visione della scuola, soprattutto in vista del cambiamento e dell'innovazione, in chiave pedagogica e didattica, con docenti restii al miglioramento e alla sperimentazione. Questo forte limite, unito al tempo trascorso in impedimenti amministrativi e burocratici, rendono difficile esprimere il loro ruolo educativo.

Le modalità, invece, con cui i Dirigenti attuano la leadership educativa si attestano sul versante opposto, rispetto alle difficoltà appena citate: il preside che si vede leader educativo (17,81%) dirige avendo ben chiara la linea da adottare, la vision (12,33%), presenta sé stesso come promotore dell'innovazione, del cambiamento metodologico, tecnologico e didattico (21,92%), in costante dialogo con il Collegio dei docenti, l'utenza e il territorio (19,18%). Il suo obiettivo è il successo formativo degli studenti (5,84%), ma anche dei docenti (6,85%), che è la modalità attraverso la quale il Dirigente può attuare la meta-didattica: indirizzare i docenti verso corsi dedicati alla didattica digitale, ad esempio, rappresenta un modo per poter implementare il ricorso alla stessa nelle classi, aumentando il senso di autoefficacia dei docenti e la loro propensione a utilizzare metodologie diverse dalle tradizionali.

Il Dirigente ha il ruolo fondamentale di guidare in maniera unitaria l'Istituto e di garantire il successo formativo degli studenti. Pertanto, promuovendo apposite attività progettuali rivolte alle classi e incentivando determinati percorsi formativi per i docenti può, anche se indirettamente, influire progressivamente sulla didattica.

⁴¹ G. Bufalino, *Pedagogia e leadership educativa*, cit., p. 17.

⁴² M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.

[...] Il DS è un pedagogo, in quanto tale sostiene l'innovazione e il cambiamento in funzione dell'apprendimento e della crescita di ognuno, ed è un dirigente della PA, quindi governa tutti quei processi amministrativi e gestionali necessari. Non si tratta di prevaricare le altre funzioni ma di farle crescere, sostenerle e condurle all'autonomia di gestione, in un contesto sistemico complesso.

Ultima, l'analisi delle risposte alla domanda 18, che chiedeva di scegliere tre opzioni relative agli aspetti didattici e pedagogici su cui il Dirigente può intervenire con più incisività.

Tabella n. 14. Prima scelta domanda 18

	%
Inclusione	36,2%
Innovazione metodologica	18,8%
Innovazione digitale	11,6%
Progettazione aperta al territorio circostante	8,7%
Redazione e revisione del curriculum	5,8%
Trasparenza della valutazione	5,8%
Dialogo con l'utenza	5,8%
Miglioramento delle pratiche didattiche	1,4%
Efficacia della valutazione	1,4%

Tabella n. 15 Seconda scelta risposta 18

	%
Innovazione metodologica	20,3%
Innovazione digitale	13,0%
Dialogo con l'utenza	11,6%
Inclusione	10,1%
Progettazione aperta al territorio circostante	8,7%
Miglioramento delle pratiche didattiche	7,2%
Indirizzo verso le discipline STEM	5,8%
Efficacia della valutazione	5,8%
Accoglienza studenti stranieri	5,8%
Redazione e revisione del curriculum	2,9%
Trasparenza della valutazione	1,4%

Tabella n. 16 Terza scelta risposta 18

	%
Miglioramento delle pratiche didattiche	17,4%
Innovazione digitale	17,4%
Progettazione aperta al territorio circostante	14,5%
Dialogo con l'utenza	11,6%
Innovazione metodologica	8,7%
Indirizzo verso le discipline STEAM	8,7%
Accoglienza studenti stranieri	4,3%
Inclusione	4,3%
Trasparenza della valutazione	2,9%
Redazione e revisione del curriculum	1,4%
Efficacia della valutazione	1,4%

La prima scelta più quotata riguarda l'inclusione e si attesta al 36%, mentre la seconda premia l'innovazione metodologica (20,3%). La terza è il miglioramento delle pratiche didattiche (17,4%) I dati confermano quanto espresso sin qui: i dirigenti intervistati si dipingono come promotori dell'innovazione, in un'ottica inclusiva e con particolare attenzione al digitale.

5. Conclusioni

I dati mostrano che i Dirigenti Scolastici intervistati sono ben consapevoli dei problemi che oggi attraversa la scuola secondaria di primo grado e delle possibilità di intervento in chiave educativa e didattica nelle loro mani. Il rapporto con i docenti emerge in più occasioni, non sempre avulso dalle critiche. I Dirigenti sono consapevoli della necessità di collaborare, condividere e dialogare con i docenti, per far sì che la loro visione pedagogica sia attuata, ma, dall'altro, spesso si trovano a dover lavorare con insegnanti resistenti alla volontà di cambiamento e di formazione. Proprio l'assenza di forme di reclutamento e di formazione iniziale saggiamente ispirati dalle scienze dall'educazione, piuttosto che da esigenze politico-sindacali, ha determinato un annuale balletto di nomine di docenti il cui titolo di accesso è selezionato solo in base ai contenuti disciplinari. La tendenza al nozionismo e all'autoreferenzialità determina poca collaborazione nel team di insegnanti: l'interdisciplinarietà tipica della primaria si interrompe bruscamente nella secondaria di primo grado. Anche le modalità di valutazione, un po' per tradizione esecutiva, un po'

per timida imitazione delle superiori, un po' per riforme ministeriali, sono difforni fra la primaria e la secondaria di primo grado. Il ruolo educativo viene esercitato dal Dirigente per superare queste differenze, dialogando con il Collegio (una delle voci più selezionate dagli intervistati) e puntando sulla possibilità di indirizzare la formazione dei docenti. Il leader educativo è colui che, secondo il campione, elabora, progetta e indirizza il cambiamento, la sperimentazione e il miglioramento delle pratiche: un ruolo decisivo nel tratto di scuola analizzato, considerata di passaggio invece che, come dovrebbe essere, di cerniera, cioè specializzata nelle pratiche di orientamento e di consolidamento delle competenze di base.

Bibliografia

- Ambrosoli L., La scuola secondaria, in Cives, G. (Ed.), «*La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*», La Nuova Italia, Firenze, 6^a ristampa, 1998.
- Barzanò G., *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Milano 2008.
- Bertagna G., *La riforma necessaria : la scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993.
- Bertagna G., *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, in «*Formazione, Lavoro, Persona*», IV, 12, 2014, pp. 1-24.
- Bertagna G., (Ed.), *Parte I L'ipotesi elaborata dal Gruppo Ristretto di Lavoro*, in «*Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672*», Roma, 28 novembre 2001.
- Bertagna G., *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, in «*Nuova Secondaria*», Vol. XXXVIII, n. 1, 2020 pp. 4-7.
- Bertuletti P., *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Edizioni studium, Roma 2022
- Berthoz A., *La semplicità*, Codice Edizioni, Torino 2011.
- Bonetta G., *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando Editore, Roma 2020.
- Bruni E.M., *Oltre l'autonomia autoreferenziale. La dimensione culturale della scuola e della formazione*, in «*Nuova Secondaria*», Vol. XXXVII, 10, 2020.
- Bufo G., *Pedagogia e leadership educativa*, Armando editore, Roma, 2020.

- Bush T., *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*, in *South African Journal of Education*, vol. XXVII, n. 3, 2007, pp. 391-406.
- Bush T., Glover D., *School leadership models: What do we know?*, in *School Leadership and Management*, vol. XXXIV, n. 5, 2014, pp. 553-571.
- Cambi F., *Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi*, in «*Studi sulla Formazione*», Vol. 22, 2019, pp. 141-146.
- Cammisuli D. M., *La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione*, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. XVI, n. 1, 2018.
- Cerini G. (a), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, in *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione, 24 saggi sulla funzione del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015 n. 107*, Maggioli editore, Rimini 2015.
- Cerini, G., *Istituti Comprensivi: non-ti-scordar-di-medi*, *Relazione tenuta a Pisa nell'ambito del Convegno "Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive" (0-5-2002)*
- Cerini G. (b), *La scuola come organizzazione dell'apprendimento*, in Cerini G. (Ed.), *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione, 24 saggi sulla funzione del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015 n. 107*, Maggioli editore, Rimini 2015, pp. 9-19.
- Cocozza A., *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, in Susi F. (Ed.), «*Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*», Armando Editore, Roma 2000, pp. 9-57.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carozzi, Roma ristampa 2021.
- Cornoldi C., Israel G., *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015.
- Corradini L., *50 anni fa. Una rivoluzione*, in «*Una scuola a misura di futuro, Secondaria di primo grado, Orientare il viaggio, Scegliere la rotta, Congresso Nazionale CISL* » 2013.
- Crispiani P., *Complessità e formazione*, in Crispiani P. (Ed.), «*Il management nella scuola di qualità*», Armando, Roma 2010, pp. 17-55.
- Damiano E., Orizio B., Scaglia E., *I due popoli*, Vittorio Schizzolini e «*Scuola Italiana Moderna*» contro il dualismo scolastico, Ed. Studium, Roma 2019.
- Damiano E., *Scuola media unica e post elementare. Fu vera riforma?*, in «*Nuova Secondaria*», Vol. XXXVIII, n. 2, 2019, pp. 12-15.

- Domenici G., Moretti G. (Ed.), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011.
- Fullan M., *Leading in a culture of change*, John Wiley & Sons, 2007.
- Falanga M., *Comunità formative e dirigenza pedagogica*, in Calidoni, P., Felini D., Bobbio A., (Ed.), «Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione», Franco Angeli, Milano 2021, pp 145-163.
- Giunti C., Ranieri M., *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica*, in «Formazione & Insegnamento», vol. XVIII, n. 3, 2020.
- Lupoli N., *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, in «Formazione & Insegnamento», in Vol. XV, n. 3, 2017.
- Minello R., *Dirigere una scuola accogliente, Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*, Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2011.
- Paletta A., *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento: una ricerca nella Provincia di Trento*, in «Ricercazione» - Vol. 7, n. 1 - June 2015, pp. 93-111.
- Paletta A., *Il costruito teorico della leadership per l'apprendimento*, in «Ricercazione», Vol. 7, n. 1, June 2015, pp. 39-63.
- Paletta A., Alivernini, F. and Manganelli, S. *Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables*, in «International Journal of Educational Management», Vol. 31 No. 2, 2017, pp. 98-117.
- Paletta A., *Tre stili a confronto: instructional, trasformativa, integrata*, in *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione, 24 saggi sulla funzione del dirigente scolastico con riferimenti alla legge 13 luglio 2015 n. 107*, Maggioli editore, Rimini 2015, pp.167-180.
- Paparella N., *Contesto e contesti*, in Bochicchio F., Rivoltella P.C. (eds), «L'agire organizzativo, Manuale per i professionisti della formazione», La Scuola, Brescia 2017, pp. 17-35.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Schiedi A., *Le matrici pedagogiche di una buona scuola: note a margine per il futuro dirigente scolastico*, In Serio N. (Ed.), «Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico: fra tradizione e management», Armando, Roma 2015, pp. 131-156.

- Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- Scurati C., *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in Susi F. (Ed.), «*Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*», Armando Editore, Roma 2000, pp. 155-182.
- Storai F., *Il dirigente scolastico: un vero problem solver*, in «*IUL Research, Open Journal of IUL University*», Vol. 3, n. 5, 2022.
- Tomba B., *Il Dirigente scolastico promotore dell'innovazione*, in «*Formazione & Insegnamento*», vol. XVII, n. 1, 2019.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.
- Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G., *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, in «*SIRD Giornale Italiano della ricerca educativa*», Vol. 13, 2, 2020, pp. 25-34.

Davide Capperucci, Matteo Maienza*

L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica**Parole chiave:** autovalutazione; insegnanti; inclusione; efficacia; formazione

Definire gli standard di qualità della formazione dei docenti di scuola secondaria rappresenta la questione di fondo da cui prende avvio questo lavoro che trova il suo riferimento d'elezione nel programma *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* promosso dall'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva. Il contributo intende indagare le competenze inclusive dei docenti attraverso una ricerca empirica realizzata con un campione di docenti in formazione presso il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze. Per fare questo è stata elaborata una scala di autovalutazione per gli insegnanti il cui processo di validazione viene documentato nel presente contributo.

Keywords: *teachers; self-assessment; school inclusion; self-efficacy; standards*

Defining the standards for secondary school teacher training is the basic question from which this paper starts, finding its theoretical framework in the Profile for Inclusive Teacher Professional Learning promoted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. The paper aims to investigate the inclusive competencies of teachers through empirical research conducted with a sample of teachers in training at the Specialization Course for Educational Support Activities for Pupils with Disabilities at the University of Florence. This was accomplished by developing a self-assessment rating scale for teachers' inclusive competencies and the validation process is documented in this paper.

1. Introduzione

La correlazione che intercorre tra la qualità dell'istruzione e la qualità dell'inclusione è stata confermata da numerosi studi – che utilizzano quadri teorici di riferimento internazionali anche molto differenti tra loro – come le indagini OCSE-CERI per l'innovazione e la ricerca educativa², l'*Inclusive Practice Project* sugli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti

* Davide Capperucci è Professore associato di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Firenze, sono da attribuire a lui i primi tre paragrafi del presente contributo. Matteo Maienza è Assegnista di ricerca e Dottorando in Metodologie della ricerca per i servizi socioeducativi presso l'Università degli Studi di Firenze, sono da attribuire a lui gli ultimi tre paragrafi e la bibliografia del presente contributo.

² Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma 1998.

in materia di inclusione scolastica³, l'*Index for inclusion* sull'autovalutazione e il processo di miglioramento d'istituto⁴ e gli studi sull'*Evidence-Based Education* che attraverso valori come l'*effect size* cercano di indagare il grado di efficacia nelle metodologie didattiche⁵. In questo lavoro presenteremo una ricerca condotta su un campione di docenti frequentanti il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione sul sostegno dell'Università degli Studi di Firenze. La ricerca intende indagare le componenti della *competenza inclusiva* che, come vedremo, oltre alla conoscenza dei mezzi e degli strumenti messi a disposizione della ricerca educativa punta a quel processo di attenzione, dal lat. *attentio -onis* «rivolgere l'animo», verso la disabilità e l'inclusione che può fare la differenza nel contesto scolastico. Dopo aver illustrato il quadro assiologico del Profilo dei Docenti inclusivi, quale possibile *framework* per la definizione in chiave qualitativa delle aree riconducibili alla *competenza inclusiva* per insegnanti della scuola secondaria di primo grado, verrà presentata l'ipotesi di ricerca basata sul costrutto teorico dell'autoefficacia: se la correlazione tra la qualità dell'istruzione e la qualità dell'inclusione è dovuta, in parte, ad un adeguamento culturale delle politiche e delle pratiche messe in atto al fine di garantire a tutti gli alunni il raggiungimento di standard formativi, il ruolo dell'autoefficacia riguarda piuttosto l'agire individuale che concorre nella formazione dei processi cognitivi che sono indotti da esperienze di padronanza efficaci. L'ultima parte dell'articolo descrive il processo di validazione, avvenuto mediante analisi fattoriale esplorativa (EFA) e confermativa (CFA), della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*). Il risultato delle analisi statistiche condotte utilizzando gli indicatori di conoscenza, abilità e atteggiamento proposti dal Profilo dei Docenti Inclusivi riportano ad un modello mono-dimensionale della *competenza inclusiva*. La correlazione con altri strumenti simili, basati sul costrutto dell'autoefficacia, ha permesso, infine, di convalidare la scala il cui uso può essere di aiuto nei percorsi di formazione in servizio e per la qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Allo stesso modo, i dirigenti scolastici possono utilizzare questo strumento per monitorare e sostenere, nella prospettiva del miglioramento continuo, l'efficacia dei docenti nel lavoro con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

³ N. Beacham, M. Rouse, *Student teachers' attitude and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in «Journal of Research in Special Educational Needs» vol. XII, n.1, 2012, pp. 3-11.

⁴ T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.

⁵ J. Hattie, *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York 2009.

2. Verso la costruzione di un profilo delle competenze inclusive dell'insegnante: il contributo della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*

La necessità di definire le competenze per l'inclusione scolastica è stata affrontata a partire da molteplici prospettive⁶ (relazionali, culturali, sociali ecc.) e tenendo presenti molteplici figure e percorsi formativo-professionali, tra cui i corsi di specializzazione per i docenti di sostegno. Il Decreto ministeriale del 30 settembre 2011 prefigura "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" che possono rappresentare un riferimento utile anche per altre attività formative post-laurea o promosse dalle scuole per la formazione in servizio. La normativa ha previsto un allegato specifico (Allegato B) relativo alle competenze teoriche e pratiche nell'ambito della Didattica e della Pedagogia speciale, della Psicologia dello sviluppo e della Neuropsichiatria infantile, delle Istituzioni di diritto pubblico e della Pedagogia della relazione d'aiuto per 270 ore d'insegnamento. Il modello formativo proposto prevede il raggiungimento di 60 crediti formativi universitari (CFU) ripartiti tra insegnamenti, laboratori e attività di tirocinio con pesi in parte diversi. L'attività laboratoriale, ad esempio, prevede esperienze applicative in situazioni reali o simulate di gestione del gruppo classe con un monte orario complessivo di 180 ore ripartite per 9 CFU suddivisi per ciascun grado di scuola. È stata riscontrata⁷ un'attenzione trasversale alle competenze progettuali per la definizione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) e alla lettura degli aspetti di contesto che possono favorire o ostacolare l'inclusione, senza limitarsi alla prospettiva medico-sanitaria incentrata sulle diagnosi funzionali⁸ e sulla declinazione delle abilità. L'attenzione alla persona con disabilità, nella sua globalità e irriducibilità, infatti va oltre il recupero di specifiche abilità, contribuendo ad alimentare un'idea più ampia, complessa e articolata di inclusione, che non riguarda solo gli alunni con Bisogni Educativi Speciali ma si estende ai contesti esperienziali che accompagnano la vita dello studente. Le competenze inclusive, di conseguenza, riguardano tanto gli insegnanti di sostegno quanto quelli

⁶ M. Piccioli, *Relational Model and Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione*, ETS, Pisa 2020.

⁷ F. Bocci et al., *Competencies of inclusive teachers. Reflection on initial teacher training between expectation and proofs*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete» vol. XXI, n.1, 2021, pp.8-23.

⁸ V. Finkelstein, *The social model of disability repossessed*, in Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012.

curricolari^{9,10} al fine di predisporre interventi educativi personalizzati tarati sui bisogni effettivi degli alunni ai quali occorre dare seguito attraverso la didattica¹¹. Di qui l'importanza riconosciuta dal D.M. 2011 alle attività di tirocinio, da progettare e realizzare in collaborazione con le istituzioni scolastiche, come momento altamente professionalizzante in cui i modelli pedagogici e le strategie didattiche si traducono in operatività e in pratiche situate ed autentiche.

I corsi di formazione analizzati da una recente rassegna della letteratura sulle competenze dei docenti per l'inclusione scolastica¹² si avvalgono di diverse tipologie di *framework* per integrare profilo ministeriale del docente specializzato; tra questi uno particolarmente attenzionato e diffuso a livello europeo è quello dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) secondo il quale la scuola può fare la differenza nella promozione dei processi di inclusione all'interno di una prospettiva di corresponsabilità dell'educazione che vede dialogare la scuola con le famiglie e i servizi socio-sanitari. Il Profilo dei Docenti Inclusivi dell'EASNIE considera la *competenza inclusiva* come l'insieme degli atteggiamenti, delle conoscenze e delle abilità nel lavoro con gli alunni con bisogni educativi speciali; lo strumento nasce a seguito di numerose campagne di studio condotte all'interno dell'Unione europea con l'intenzione di definire uno *standard qualitativo* nella formazione dei docenti¹³.

Come affermato più volte all'interno del documento in questione, l'inclusione scolastica va considerata come uno dei principali indicatori della qualità dell'istruzione come sostenuto anche nell'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile. Il documento sottolinea il ruolo strategico ricoperto *valori dell'inclusione* (Figura 1) che vanno tenuti presenti nell'elaborazione dei piani formativi dei futuri insegnanti e che sono: saper valorizzare le diversità degli alunni, essere in grado di sostenere tutti, collaborare con la comunità educante, sostenere l'aggiornamento professionale. Questi valori, declinati nelle rispettive

⁹ B. Norwich, T. Nash, *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XI, n.1, 2011, pp.2-11.

¹⁰ M.C., Pugach, *The edTPA as an occasion for structuring faculty dialogue across the divide? A checklist manifesto for a more inclusive teacher education*, in «Teacher Education and Special Education» vol. XL, n.4, 2017, pp.314-321.

¹¹ T. Zappaterra, *Il sistema scolastico italiano e la disabilità: dalla formazione separata alla formazione integrata e universale*, in T. Zappaterra (Ed.) *Progettare attività didattiche inclusive: strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Guerini e Associati, Milano 2022, pp.17-36.

¹² M. De Angelis, *Evaluating inclusive teacher competences: a systematic review within the training courses for special education specialization in Italy*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. XXI n.1, 2021, pp.253-269.

¹³ In questo caso il termine *standard* non sta ad indicare una misura, un *benchmark* rispetto al quale confrontare altri dati, bensì un riferimento in grado di rappresentare una pratica didattica efficace o tutt'al più un indicatore di qualità da considerare per la formazione degli insegnanti in materia di inclusione.

aree di competenza, consentono di individuare uno standard qualitativo dei docenti. Le aree di competenza riguardano: le opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, la promozione di varie modalità di apprendimento e l'utilizzo di approcci didattici efficaci per classi eterogenee, la collaborazione con i genitori, le famiglie e con altri professionisti dell'educazione (altri docenti, educatori, dirigenti, ecc.), la consapevolezza che la formazione è solo il primo passo di uno sviluppo professionale continuo che prevede momenti di condivisione, autovalutazione, riflessione e correzione.



Figura 1. I valori dell'inclusione

Il testo finale del documento è stato presentato a Bruxelles nella primavera del 2012, a distanza di dieci anni la Profilo continua a essere considerato uno strumento valido con le seguenti riflessioni sulle potenzialità di utilizzo¹⁴:

- 1) Il Profilo dei Docenti Inclusivi è stato elaborato per ampliare la conoscenza sull'inclusione scolastica tramite azioni di partnership tra Paesi; pertanto, può rappresentare un terreno di ricerca comune per ulteriori indagini sia a livello nazionale che europeo.
- 2) Il Profilo dei Docenti Inclusivi è una risorsa da utilizzare nei programmi di formazione e abilitazione all'insegnamento per

¹⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*, A. De Vorey, A. Lecheval & A. Watkins, (Eds.), Odense 2022.

migliorare la professionalità dei docenti e promuovere la qualità dell'istruzione.

- 3) Occorre che le ricerche future si concentrino sulla validazione del Profilo dei Docenti Inclusivi così da permettere un uso più efficace delle risorse a disposizione con benefici a lungo termine per i soggetti, la scuola e le comunità locali.
- 4) Il Profilo dei Docenti Inclusivi costituisce un passo significativo verso la costruzione di un sistema scolastico basato sui valori come la democrazia, l'accettazione delle diversità, la valorizzazione delle differenze, la promozione e lo sviluppo di metodologie di apprendimento condiviso.

2. Il ruolo dell'autoefficacia nello sviluppo delle pratiche inclusive

Al fine di mettere in atto un processo di autovalutazione che tenga conto della necessità di coniugare gli atteggiamenti, le conoscenze e le abilità all'interno del paradigma dell'inclusione scolastica proposto dal Profilo dei Docenti Inclusivi è stato adottato il costrutto dell'autoefficacia come elemento in grado di definire, in chiave auto valutativa, la capacità del docente di agire in modo rilevante nella definizione delle condizioni di lavoro delle istituzioni educative^{15,16}. La teoria socio-cognitiva proposta da Albert Bandura sostiene come la nostra capacità di agire sia il frutto dell'interazione tra l'ambiente e il nostro atteggiamento, che include fattori personali, cognitivi, affettivi e biologici. In estrema sintesi, i fattori abilitanti sono fortemente influenzati da ciò che si crede di poter fare in diverse circostanze e dalla presenza, o meno, di fattori inibitori come la qualità dell'ambiente educativo.

La scuola è intesa come il primo ambiente in cui sviluppare il senso di autoefficacia: in essa confluiscono diversi fattori, «come il confronto con gli altri studenti e le interpretazioni di successo o insuccesso determinate dagli insegnanti che possono ripercuotersi sulle reali capacità acquisite».¹⁷ Nella scuola, inoltre, vi sono alcune pratiche che potrebbero essere inadatte agli alunni con bisogni educativi speciali «come la suddivisione in gruppi per diversi livelli di apprendimento o l'utilizzo di sequenze troppo rigide e prestabilite» che rischiano di trasformare l'esperienza scolastica in occasioni di apprendimento inefficace per gli alunni con una disabilità

¹⁵ B. Hamre, C. Oyler, *Preparing teachers for inclusive classrooms: learning from a Collaborative Inquiry Group*, in «Journal of Teacher Education», vol. LV, n.2, 2004, pp.154-163.

¹⁶ M.C., Cardona-Molto et al., *The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: adaption and psychometric properties*, in «European Journal of Educational Research», vol. IX, n.2, 2020, pp. 809-823.

¹⁷ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 1997, p.249.

intellettiva.¹⁸ In modo analogo, la questione dell'atteggiamento del docente verso l'inclusione scolastica è un aspetto centrale, i cui effetti possono ripercuotersi direttamente sulle pratiche metodologico-didattiche: le autovalutazioni degli alunni in questo senso riportano risultati negativi se i docenti, ad esempio, utilizzano metodi di valutazione che sono basati sulla competizione sociale.

Gli atteggiamenti verso la disabilità e l'inclusione, in molti casi, svolgono una funzione predittiva in grado di influenzare direttamente gli esiti degli studenti poiché i processi cognitivi, secondo Bandura, sono indotti da esperienze di padronanza derivanti da prestazioni efficaci. La concezione comunemente diffusa, secondo cui i fattori disabilitanti sono intrinseci all'individuo, potrebbe trasformare l'esperienza scolastica in una pratica selettiva per gli alunni con uno svantaggio fisico, sensoriale, cognitivo o socio-relazionale. Per controllare l'impatto della disabilità, secondo una concezione socioculturale della disabilità¹⁹ è necessario rintracciare, a partire dall'analisi del contesto, le barriere, gli ostacoli e i fattori in grado di generare situazioni di svantaggio esterne all'individuo. Per questi motivi, è utile fornire a tutti gli insegnanti in formazione conoscenze approfondite in materia d'inclusione (legislazione sul tema, strategie d'intervento, strumenti di monitoraggio, ecc.), in modo da condividere la responsabilità dell'azione educativa tra tutti i docenti e i soggetti della comunità scolastica.

Dalla progettazione del PEI, il docente non si dovrebbe limitare all'analisi della diagnosi medica dell'alunno, ma prestare attenzione alle personali capacità di realizzare una progettazione didattica rispettosa delle differenti caratteristiche e singolarità degli allievi tenuto conto dei facilitatori e delle barriere che concorrono allo sviluppo dell'attività e della partecipazione. Mediante l'autovalutazione, il docente si preoccupa di identificare e tenere sotto controllo tutti gli elementi che ispirano una didattica inclusiva, riportandoli alla propria capacità di metterli in atto efficacemente.

3. Strumenti di autovalutazione per la competenza inclusiva

In questo paragrafo sarà illustrato il procedimento di costruzione e validazione della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*). Per la costruzione ci siamo serviti di un questionario composto da 60 domande suddivise in tre diverse sezioni, oltre a una sezione anagrafica:

¹⁸ Ivi, p.250.

¹⁹ U. Sharma et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012, pp.12-21.

la prima sezione comprende 32 item selezionati sulla base delle aree di competenza proposte dal Profilo dei Docenti Inclusivi e sottoposti al parere di cinque docenti esperti di pedagogia e didattica dell'inclusione cui è stato chiesto di rispondere secondo i criteri di chiarezza, aderenza al tema e importanza della tematica per ciascun item proposto, con la possibilità di escluderlo e/o esprimere dubbi sul suo inserimento. Gli strumenti utilizzati nelle sezioni 2 e 3 sono la *General Self Efficacy Scale* (GSE)²⁰ inserita con l'intento di verificare la validità predittiva della nostra ipotesi e la scala TEIP (*Teacher's Efficacy in Inclusive Practices*)²¹ per la rilevazione dell'efficacia nelle pratiche inclusive come fattore in grado di determinare la tipologia di ambiente che il docente mette a disposizione dei propri allievi. La scala TEIP è uno strumento sviluppato secondo un approccio *Delphi* per la validazione del contenuto emerso da un'indagine cross-culturale condotta in quattro Paesi del mondo, tra cui Canada, Australia, Hong Kong e India coinvolgendo un totale di 609 docenti in formazione. Il campione, in larga maggioranza di sesso femminile (n=85%) di età compresa tra i 20 e i 25 anni (79%) ha prodotto una scala di 18 item da cui sono emerse tre aree chiave (fattori) per lo sviluppo della competenza inclusiva: la conoscenza dei contenuti e della pedagogia (EI), la gestione dell'apprendimento e del comportamento (EMB) e la capacità di lavorare in collaborazione con altri docenti, famiglie e altri professionisti dell'età evolutiva (EC). La scala *General Self-Efficacy* (GSE) segue un costrutto parallelo e contrastante con la teoria della *teacher efficacy*, che è legato alla percezione della capacità del docente e include, al suo interno, le aspettative sulle conseguenze di un'azione che possono essere influenzate dal contesto, dalle persone coinvolte o dai gruppi di studenti (*outcome expectancy*). La GSE mira ad indagare la percezione che gli individui hanno della loro capacità di agire in una varietà di situazioni diverse, anche se vi sono alcune critiche sull'utilizzo di questo strumento che riporta coefficienti di consistenza interna diversi (alpha di Chronbach da .75 a .91)²², i dati del nostro campione riportano una consistenza interna considerata attendibile secondo il coefficiente alfa di Chronbach ($\alpha = 0.8$).

3.1 Validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per l'autovalutazione della competenza inclusiva

La validazione si è svolta nel periodo di marzo 2022. Il questionario è stato somministrato ad un campione di docenti in formazione presso il Corso di

²⁰ R. Schwarzer, M. Jerusalem., *Generalized Self-Efficacy scale*, in S. Wright, M. Johnston, *Measures in health psychology: a user's portfolio. Casual and control beliefs*, Windsor 1995, pp. 35-37.

²¹ U. Sharma et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XII, 2012, pp.12-21.

²² U. Scholz et al., *Is General Self-Efficacy a universal construct?* in «European Journal of Psychological Assessment», vol. XVIII, n.3, 2002, pp. 242-51.

specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze.

Per l'elaborazione statistica dei risultati e la correlazione dei dati è stato utilizzato il programma *Jamovi* mentre per le analisi descrittive è stato utilizzato il programma *SPSS*. Il campione (N=398) è composto in prevalenza da donne (82%) di età compresa tra i 24 e i 59 anni (età media 39 anni) per la maggioranza in servizio presso una scuola statale (69%) con un contratto a tempo determinato (81%) e con meno di cinque anni di esperienza (64%) o con un'esperienza compresa tra i cinque e i dieci anni (30%). Solo il 15% possiede l'abilitazione all'insegnamento; le docenti sono distribuite tra scuola secondaria di II grado (N=139), secondaria di I grado (N=107), scuola primaria (N=95) e scuola dell'infanzia (N=57). Data la buona distribuzione interna dei dati, abbiamo condotto un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) al fine di individuare gli item con un livello di saturazione maggiore di 0.3 su più di un fattore (*factor loadings* > 0.3).

La struttura interna è stata riformulata in seguito all'eliminazione di 14 item seguendo una struttura mono dimensionale (illustrata nell'allegato 1) con una percentuale di varianza del 35,5% e indici di *fit* considerati adeguati (RMSEA = 0.0515; TLI = 0.930). Il coefficiente alfa di Cronbach dimostra un'ottima affidabilità dello strumento ($\alpha = 0.907$) per cui si è proceduto con l'analisi fattoriale confermativa (CFA) che ha riportato una buona affidabilità dello strumento (CFI = .93; TLI = .92; SRMR = .04; RMSEA = .05; CI 90% lower .04 upper .06). Il confronto dei punteggi medi ottenuti tra la scala IRSSA con gli altri strumenti utilizzati ci ha permesso di verificare una correlazione positiva con l'efficacia nelle pratiche didattiche ($r = 0,620$), nella collaborazione ($r = 0,544$) e nella gestione dei comportamenti ($r = 0,534$) in coerenza con quanto riportano strumenti simili nella correlazione con altre variabili, come l'atteggiamento verso l'inclusione o l'esperienza pregressa con alunni con disabilità (Tabella 1).

		Tot_IRSSA	Tot_TEIP
Tot_IRSSA	Pearson's r	—	
	p-value	—	
Tot_TEIP	Pearson's r	0.659 ***	—
	p-value	<.001	—
Tot_GSE	Pearson's r	0.501 ***	0.497***
	p-value	<.001	<.001

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabella 1. Correlazione tra i punteggi medi ottenuti nella scala IRSSA, TEIP e GSE.

Correlation Matrix

		Tot_IRSSA	TOT_EII	TOT_EC
Tot_IRSSA	Pearson's r	—		
	p-value	—		
TOT_EII	Pearson's r	0.620	—	
	p-value	<.001	—	
TOT_EC	Pearson's r	0.544	0.720	—
	p-value	<.001	<.001	—
TOT_EMB	Pearson's r	0.534	0.698	0.627
	p-value	<.001	<.001	<.001

Tabella 2. Correlazione con i domini EC, EII e EMB dell'autoefficacia nelle pratiche inclusive (TEIP).

4. Conclusioni

L'Agencia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva ha elaborato il Profilo dei Docenti Inclusivi allo scopo di identificare un quadro valoriale condiviso da spendere nella formazione iniziale degli insegnanti, sottolineando le aree di competenza necessarie a tutti i docenti per insegnare mantenendo un atteggiamento che tiene conto delle varie diversità e rinforzando l'idea di come l'educazione degli alunni con disabilità sia un tema che debba riguardare tutti. L'attuale sistema di separazione tra le carriere degli insegnanti – curricolari e di sostegno – infatti non sempre favorisce la maturazione di adeguate competenze

inclusive in tutti gli insegnanti, questo fenomeno è ancora più evidente nella formazione dei docenti della scuola secondaria.

Lo strumento proposto in questo contributo può rappresentare un aiuto anche in questa direzione, per monitorare alcuni aspetti connessi alla competenza *inclusiva* sia nella formazione iniziale che in quella in servizio, incentivando la progressione e lo sviluppo delle competenze riflessive degli insegnanti. Lo scala IRSSA, illustrata nell'Allegato 1, può avere molteplici ambiti di applicazione: può essere utile per i docenti allo scopo di rilevare in chiave fortemente auto valutativa la propria efficacia inclusiva, aspetto centrale della competenza *inclusiva* declinata nel Profilo proposto dall'EASNIE in atteggiamenti, conoscenze e abilità specifiche di cui è stata elaborata la seguente definizione:

il docente intende la diversità come una risorsa e una ricchezza ed è in grado di coltivare alte attese sull'esito scolastico di tutti gli alunni; il docente considera la collaborazione e il lavoro di gruppo come una parte essenziale del proprio lavoro ed è responsabile del proprio apprendimento personale e professionale continuo²³

I dirigenti scolastici possono utilizzare la scala IRSSA per monitorare le pratiche e le abilità dei docenti nel lavoro con gli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, per la valorizzazione dei docenti in servizio, sia su posto comune che di sostegno, sia con che senza specializzazione. Tutte queste rilevazioni vanno considerate nella prospettiva di una ricerca partecipativa finalizzata al miglioramento continuo delle pratiche e della professionalità degli insegnanti in merito all'inclusione, non è possibile infatti stabilire un punteggio medio che gli insegnanti dovrebbero raggiungere inteso come standard di riferimento ammissibile. Da qui la natura auto valutativa della scala che, a fronte dei dati raccolti, può favorire l'attivazione di processi di (auto) riflessione sia individuali rispetto a ciascun insegnante, sia collettivi a livello di scuola, per meglio definire le politiche d'istituto per l'inclusione e la qualità delle esperienze inclusive inserite all'interno dell'offerta formativa.

²³ Elaborazione dell'autore.

Allegato 1
Scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self Assessment)

Sulla base della sua esperienza, come docente si sente in grado di...
1 (per nulla), 2 (poco), 3 (molto), 4 (del tutto)

1. Comprendere la storia educativa degli alunni in termini di equità	1	2	3	4
2. Considerare le differenze individuali come punti di forza per l'apprendimento	1	2	3	4
3. Progettare il curricolo sulla base delle differenze individuali	1	2	3	4
4. Valorizzare i risultati di tutti gli studenti	1	2	3	4
5. Gestire i conflitti in modo da sviluppare le abilità sociali e comunicative degli alunni	1	2	3	4
6. Offrire un ambiente sicuro in cui poter sbagliare	1	2	3	4
7. Utilizzare un'ampia gamma di metodi nella didattica	1	2	3	4
8. Promuovere le forme di tutoring tra i pari	1	2	3	4
9. Utilizzare varie forme di valutazione per promuovere l'apprendimento cognitivo, pratico, sociale ed emotivo	1	2	3	4
10. Costruire relazioni efficaci con genitori e famiglie	1	2	3	4
11. Lavorare a gruppi aperti d'insegnanti (ad es. attraverso varie forme di co-docenza)	1	2	3	4
12. Utilizzare un linguaggio condiviso con altri professionisti dell'educazione (ad es. psicologi, educatori)	1	2	3	4
13. Riflettere sui percorsi didattici proposti e valutarne l'efficacia	1	2	3	4
14. Utilizzare metodi di autovalutazione per il monitoraggio del proprio lavoro	1	2	3	4
15. Mettere in atto percorsi di ricerca-azione	1	2	3	4
16. Agire secondo un modello pedagogico di riferimento	1	2	3	4
17. Contribuire all'innovazione didattica della scuola	1	2	3	4
18. Contribuire allo sviluppo di una comunità educativa	1	2	3	4

Bibliografia

- Bandura A., *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 1997.
- Beacham N., Rouse M., *Student teachers' attitude and beliefs about inclusion and inclusive practice*, in «Journal of Research in Special Educational Needs» vol. XII, n.1, 2012, pp. 3-11.
- Bocci F. et al. *Competencies of inclusive teachers. Reflection on initial teacher training between expectation and proofs*, in «Form@re – Open journal per la formazione in rete» vol. XXI, n.1, 2021, pp.8-23.
- Booth T., Ainscow M., *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2011.
- Capperucci D., *Initial teacher education to develop global competencies*, in «Pedagogia oggi» vol. XX, n.1, 2022, pp.111-117.
- Capperucci D., *Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale*, in P. Lucisano, A. Marzano (Ed.), *Quale scuola per i cittadini del mondo?* Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 474-491.
- Cardona-Molto M.C. et al., *The Spanish version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: adaption and psychometric properties*, in «European Journal of Educational Research», vol. IX, n.2, 2020, pp. 809-823.
- D'Alonzo L., Monauni A. *Che cos'è la differenziazione didattica?* Scholé 2021.
- DeAngelis M., *Evaluating inclusive teacher competences: a systematic review within the training courses for special education specialization in Italy*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. XXI, n.1, 2021, pp.253-269.
- Dovigo F., *Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della video analisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno*, in «Formazione & Insegnamento», vol. XIII, n.2. 2015, pp.275-290.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*, A. De Vorey, A. Lecheval & A. Watkins, (Eds.), Odense, 2022.
- Hamre B., Oyler C., *Preparing teachers for inclusive classrooms: learning from a Collaborative Inquiry Group*, in «Journal of Teacher Education», vol. LV, n.2, 2004, pp.154-163.
- Hattie J., *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London and New York, 2009.
- Losito B., *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma 2005.
- Maienza M. *Le competenze dei docenti inclusivi. Rassegna della letteratura*, in «Professionalità studi», vol. IV, n.3, 2021, pp. 165-176.
- Norwich B., Nash T., *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. XI, n.1, 2011, pp.2-11.

- O'Dowd R., *A transnational model of virtual exchange for global citizenship education*, in «*Language teaching*», vol. LIII, n. 4, Cambridge 2019.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma 1998.
- Piccioli M., *Relational Model and Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione*, ETS, Pisa 2020.
- Pugach M.C., *The edTPA as an occasion for structuring faculty dialogue across the divide? A checklist manifesto for a more inclusive teacher education*, in «*Teacher Education and Special Education*» vol. XL, n.4, 2017, pp.314-321.
- Schianchi M., *Disabilità e relazioni sociali*, Carocci, Roma 2021.
- Scholz U. et al., *Is General Self-Efficacy a universal construct?* in «*European Journal of Psychological Assessment*», vol. XVIII, n.3, 2002, pp. 242-51.
- Schwarzer R., Jerusalem M. *Generalized Self-Efficacy scale*, in S. Wright e M. Johnston (Ed.), *Measures in health psychology: a user's portfolio. Casual and control beliefs*, Windsor 1995, pp. 35-37.
- Sharma U. et al., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices* in «*Journal of Research in Special Educational Needs*», vol. XII, n.1, 2012 pp.12-21.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma e Bari 2004.
- Vannini I., *L'approccio quantitativo-sperimentale*, in L. Mortari, L. Ghirotto (Ed.), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp.187-244.
- Zappaterra T., *Il sistema scolastico italiano e la disabilità: dalla formazione separata alla formazione integrata e universale*, in T. Zappaterra (Ed.) *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Guerini e Associati, Milano 2022, pp.17-36.

Gennaro Balzano*

**Una “media” in prospettiva europea:
lingue, arti e competenze digitali****Parole chiave:** Scuola media; Lingue; Arti; Competenze digitali; Europa.

A 60 anni e nel pieno della maturità la ormai ex scuola media, oggi secondaria di primo grado, ha la necessità di ristrutturarsi, ancor più di quanto si sia fatto, in chiave europea. Luogo di passaggio, momento di transizione, culla di importanti cambiamenti personali e sociali, la secondaria di primo grado non può non essere il “vero” e “fattivo” primo trampolino per l’Europa.

Con la conclusione del percorso primario ai futuri cittadini è giusto chiedere uno slancio europeista e cosmopolita. Un’istanza della quale la “media” può e deve farsi promotrice. E questo attraverso le lingue - almeno una seconda accanto l’inglese - le arti classiche e contemporanee, musica e nuovi linguaggi, su tutti - e le competenze digitali fattivamente praticate nel quotidiano. Proprio per quest’ultimo punto la pandemia ha probabilmente aperto la strada ad una diffusione democratica del digitale, un punto a favore che non può essere trascurato. Oltre un bilancio di questi primi sessant’anni, la prospettiva europea “spinta” sarebbe una delle vie di rilancio maggiormente percorribili.

Keywords: Middle School; Languages; Arts; Digital Skills; Europe.

At the age of 60 and at the height of maturity, the ex-middle school, now secondary school, needs to restructure, even more than has been done, in a European key. A place of passage, a moment of transition, the cradle of important personal and social changes, the secondary school of the first degree cannot but be the "true" and "active" first springboard for Europe.

With the conclusion of the primary path to future citizens it is right to ask for an immediate pro-European and cosmopolitan impulse. An instance of which the "middle" can and must be the promoter. And this through languages - at least a second next to English - classical and contemporary arts, music and new languages, above all - and digital skills actively practiced in everyday life. Precisely for this last point, the pandemic has probably opened the way to a democratic spread of digital, a point in favor that cannot be overlooked. Beyond a review of these first sixty years, the European perspective "pushed" would be one of the most viable ways of relaunching.

* PhD, Tutor coordinatore presso il Dipartimento di Formazione, Psicologia e Comunicazione, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

1. Introduzione

Dopo oltre mezzo secolo d'età e nel pieno della sua maturità, la scuola secondaria di primo grado, comunemente e nostalgicamente chiamata "media", si ritrova di fronte ad un bivio: mantenere la sua autenticità in una prospettiva di storicizzazione o reinventarsi alla luce dei molteplici cambiamenti che hanno interessato e interessano la società attuale e che l'hanno resa profondamente distante da quel modello di scuola degli anni Sessanta. Seppure innovativa in origine, negli anni il sistema scolastico

non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base, tipica del modello scandinavo, né la comprensività di quello anglosassone. È dunque nella scuola media che si addensano le difficoltà¹

dimostrate nei fatti anche dai numeri (dispersione, licenza con votazione minima, abbandono). Quel che è certo è che così com'è oggi, ombra sbiadita di ieri e potenzialità inespressa del domani, la scuola secondaria di primo grado è l'anello debole del sistema di istruzione italiano. Già Margiotta, quasi dieci anni fa, sosteneva che

l'organizzazione scolastica della scuola media è inadeguata: oltre un terzo degli studenti ottiene la licenza con una valutazione minima di "sufficiente", ma almeno la metà di essi era stata giudicata "insufficiente" dagli stessi insegnanti, allo scrutinio finale di pochi giorni prima².

2. Una scuola europea: apprendimenti integrati per un'istruzione di qualità e inclusiva

Qualità e inclusione sono indicatori importanti per una scuola secondaria di primo grado, una nuova *media*, che disegni un nuovo scenario d'azione e si apra alle esigenze del nostro tempo. Non solo il *secondo grado* ma anche la vecchia *media* ha necessità di rispondere alle esigenze stringenti per avviare, per tempo, un percorso di apprendimento che non può diventare necessario e improcrastinabile solo tre anni più tardi (con l'avvio della secondaria di secondo grado).

L'esigenza, rilevata e confermata anche da gran parte del mondo della scuola, è integrare un modello che non deve essere solo "svecchiato", ma anche reinterpretato alla luce dei cambiamenti che hanno interessato in primis la società, e dunque le famiglie, ma non di meno il mondo del lavoro, l'università, i percorsi di formazione in genere. Un triennio che,

¹ U. Margiotta, *Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema*, «Formazione & Insegnamento», XI, 2 (2013), p. 28.

² Ivi, p. 28.

talvolta, non entra nel merito di competenze linguistiche, digitali e linguistico comunicativo, e non lo fa con gli strumenti e le modalità del post 2020, è una terra di mezzo che rappresenta per molti un transito e non la costruzione di un percorso molto personale, identitario, di transizione, oltre che di formazione.

Già all'interno della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, le 8 competenze chiave europee:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
6. competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali;

dipingono uno scenario molto differente rispetto a quello di fine millennio. Si parla di competenze chiave e non più di competenze, individuando con i due termini

quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva; si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità³

Delle otto si possono desumere, sintetizzando, competenze di primo piano, rispetto alle quali, probabilmente, è il caso di costruire un curriculum dedicato che fiancheggi il percorso didattico-disciplinare più classico. L'ipotesi, precisiamolo, è del tutto teorica. In un'ottica di rilancio in prospettiva europea l'esistente non può occupare più del 70% del tempo scuola attuale; la restante parte va dedicata ad attività che promuovano approcci nuovi, ossia un curriculum dell'innovazione fatto di lingue, digitale, arte e nuovi linguaggi. Un'ipotesi che va così a privilegiare, naturalmente,

³ Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.

almeno il 50% di quelle “competenze” che l’Europa stessa definisce “chiave”, dunque fondamentali.

CURRICOLO CLASSICO	NUOVO CURRICOLO (o dell’INNOVAZIONE)		
Tempo scuola attuale	Lingue	Arti e Nuovi linguaggi	Digitale
70%		30%	
21 ore		9 ore	

Un curriculum dell’innovazione che, seppure ricomprenda discipline attualmente esistenti, come le lingue, la tecnologia, l’arte, privilegia proprio l’impronta di un apporto nuovo che si muova entro due concetti: “utilità” e “spendibilità”. Quelle discipline previste nel Decreto Ministeriale 254 del 2012 meritano una revisione alla luce di stringenti necessità di slancio di un comparto scolastico posto al centro di un percorso di acquisizione basilico e di uno – la secondaria di secondo grado – che strizza l’occhio sempre più al mondo del lavoro.

2.1 Le lingue per una cittadinanza allargata

L’insegnamento delle lingue e i metodi utilizzati per realizzarlo sono da sempre dibattuti e oggetto di critiche da parte di chi, soprattutto gli esperti di madrelingua a lavoro in Italia, sostiene l’importanza di affiancare il *parlato* e la *pratica* alla grammatica. Ascolto, parlato ma soprattutto tanto esercizio, che oggi, in gran parte delle scuole non riesce ad acquisire il ruolo centrale. L’assunto da tenere sempre quale riferimento è che non serve solo conoscere i costrutti, le regole e poi non saper praticare la lingua, ovvero, semplicemente, comprendere il parlato e rispondere. Oltretutto, proprio l’acquisizione vera delle competenze linguistiche è troppo spesso demandata alla formazione privata, ai corsi di lingua extrascolastici che suppliscono a quelle competenze che la scuola, nello specifico la secondaria, non riesce a fornire.

La *media*, sessant’anni dopo, deve porsi l’obiettivo di offrire quelle competenze linguistiche immediatamente spendibili: avviare, prima del secondo grado, un percorso di proiezione dello studente in una dimensione europea. Non può questo rimanere una prerogativa dei soli progetti *Erasmus+*, ma è necessario che assuma un ruolo di primo piano nel curriculum classico e, conseguentemente, nelle priorità progettuali dei dipartimenti linguistici, considerato che, anche la seconda lingua straniera, oltre l’inglese, dovrebbe seguire le medesime modalità. Traslare l’obiettivo da “conoscere” a “usare” la lingua, attiva dinamiche che allargano enormemente la prospettiva.

Ad esempio, nella prima metà del ‘900 si fanno strada i primi “metodi diretti” che sperimentano una maniera di procedere completamente

diversa, con la finalità di portare il discente a parlare in lingua fluentemente e quindi a pensare in essa. Tra gli anni '60 e '80 una nuova impostazione insiste sulla motivazione facendo leva sui bisogni dell'alunno: l'approccio umanistico affettivo⁴. Negli anni '90 la tendenza in voga sono gli approcci neurolinguistici e dunque Rod Ellis, *expectancy grammar*, feedback correttivo, strategie semantiche, intonazione, *connected speech*. Tutta questo, troppo spesso, non entra nelle modalità di insegnamento-apprendimento della lingua, legata ancora ad uno stile troppo classico, e, dunque, non permette agli alunni di acquisire quelle competenze linguistiche che permettono anche di andare oltre: sviluppare nell'alunno la capacità di apprendere facilmente altre lingue. Seppure obiettivo finale e a lungo termine, non è certamente poco.

2.2 Arti e nuovi linguaggi per apprendere le differenze

Le arti (arte, musica e teatro) al pari dei nuovi linguaggi espressivi sono sempre più – per molti – una chiave privilegiata per conoscere e interpretare la realtà. Seppure nei percorsi di secondaria di primo grado esistono, tra le discipline, la musica e l'arte, si rilevano due criticità: una di tipo metodologico e la seconda di tipo selettivo. Nel primo caso le metodologie sono ancora improntate alla frontalità, ad una dimensione laboratoriale primordiale, lontana dal coinvolgimento *tout court* dell'alunno e dalla concentrazione sui propri bisogni espressivi. Nel secondo caso è da rilevare come arte e musica non rappresentano più, oggi, gli unici due ambiti entro cui si esplicita la sfera espressiva degli alunni di “media”. Questo lo dimostrano i numerosissimi progetti extra curriculari di teatro che affollano i PTOF delle scuole italiane.

Arte e teatro sono i linguaggi che da sempre esplorano il mondo, ne fanno esperienza, simbolica, estetica, sintetica⁵

Se in passato si è privilegiata la trasmissività, rispetto anche a tali discipline, adesso la società post-industriale e post pandemica richiede *chiavi interpretative* della realtà.

La scuola come luogo di trasmissione dei saperi ha a lungo privilegiato la trasmissione di quelli astratti – forme – che riproducevano la società della selezione e del controllo, in uno schema lineare (storico) e gerarchico (politico). L'obiettivo era quello di alfabetizzare la società, tanto nella prima che nella più recente fase industriale. L'eredità da trasmettere era quella di una cultura che limitava l'azione, il corpo, l'immaginazione, e che le

⁴ Cfr. S. D. Krashen, T. D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Janus Book Pub, Cambridge 1996.

⁵ N. Zimbaldi, *Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un'interfaccia multimodale*, «Formazione & Insegnamento» XIV, 2 (2016), p. 335.

incorniciava al fine di conservare l'ordine sociale. La contemporaneità sempre più richiede nella fase post-industriale strategie dinamiche e creative per affrontare i cambiamenti e navigare nei flussi di informazioni: all'obiettivo di alfabetizzazione primaria e riproduttiva subentra l'esigenza di un apprendimento produttivo, in un ampio raggio di competenze – life skills – che la complessità richiede. La scuola sarebbe il luogo di sperimentazione e di esercizio di questi modelli⁶

come direbbe Dewey, «luogo delle *esperienze reali*»⁷.

Allo stesso modo la musica, relegata ad aspetti storici e tecnico-teorici, incurante troppo spesso della dimensione linguistica ed espressiva. Quel che bisogna ricordare è che

l'educazione musicale, ancor meglio quando connessa interdisciplinariamente, può essere chiave di volta per un patto educativo che tenda alla realizzazione di un'educazione sinfonica della personalità. La quale è di per sé “sinfonica”, ma va armonizzata opportunamente, in modo che dia una melodia anziché una cacofonia e, soprattutto, possa risuonare a lungo, nelle scelte consapevoli della maturità, nella vita adulta⁸

Ma non è tutto. La musica, in ultimo, se saldamente connaturata agli apprendimenti scolastici tale da diventare disciplina “interessante” per gli alunni, potrebbe orientare la scelta nella direzione di un liceo musicale e aprire dunque ad una possibile strada artistica. In un paese, come l'Italia, e ancora più, in una dimensione europea, l'avvio alle professioni culturali non è certo da ritenere fatto secondario rispetto ad altri percorsi di formazione più classici e scolastici.

2.3 Il digitale come potenziale di sviluppo

Il piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 delinea la visione della Commissione europea per un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa. È un invito ad agire per rafforzare la cooperazione a livello europeo al fine di imparare dalla pandemia di COVID-19 ed adeguare i sistemi di istruzione e formazione all'era digitale. Il piano evidenzia il potenziale della tecnologia per facilitare un apprendimento maggiormente personalizzato, flessibile e incentrato sullo studente; cerca di affrontare le disuguaglianze nell'istruzione quando mancano le competenze digitali, l'accesso a strumenti adeguati e una connettività online affidabile e sottolinea la necessità di rafforzare la capacità digitale

⁶ N. Zimbaldi, *Embodied Education*, cit., p. 335.

⁷ Cfr. J. Dewey, *Art as Experience*, Putnam, New York 1934.

⁸ F. Pistono, V. Ciarocchi, *Musica: da “non linguaggio” comune a linguaggio “non comune”*, «Formazione & Insegnamento» vol. XX, n. 1, 2022, p. 789. Cfr. G. Malizia, *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscalorizzazione. La dimensione internazionale*, Franco Angeli, Milano 2019.

nei sistemi di istruzione e formazione. La raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente afferma che lo sviluppo delle competenze si agevola integrando molteplici ambienti e strumenti di apprendimento, compresa la tecnologia digitale. Dunque, l'Unione Europea si impegna a promuovere lo sviluppo delle competenze digitali dei discenti e delle famiglie e la capacità digitale dei sistemi di istruzione, incoraggiando gli investimenti a livello di scuola e di comunità nei dispositivi disponibili e nella connettività e offrendo opportunità per rafforzare le abilità digitali, anche utilizzando la tecnologia per l'apprendimento sia indipendente che collaborativo. A tal proposito troppo spesso la scuola ha relegato le competenze digitali, soprattutto nel momento pre-pandemico, alle semplici attività nei laboratori di informatica. Lo sguardo al futuro, invece, sta proprio nell'utilizzo di tali competenze funzionalmente agli apprendimenti, sia delle altre discipline che di un bagaglio culturale informale.

Una delle questioni sulla quale spesso si insiste è che,

pur sentendosi i docenti capaci di padroneggiare abbastanza bene le risorse e gli strumenti digitali, i dati registrati appaiono non pienamente sufficienti a gettare le basi per un cambiamento significativo delle metodologie e delle pratiche didattiche⁹

La situazione pare differente dopo l'esperienza della pandemia e quella *onlife*¹⁰ che caratterizza il quotidiano di ognuno ed anche di docenti e discenti.

Il digitale, in una secondaria di primo grado al passo con i tempi, può e deve essere non una disciplina, non un'educazione ma una componente che trasversalmente deve aprirsi all'intera attività scolastica. Digitale come supporto, ma anche come chiave per andare oltre alcuni ridotti contenuti, attivando la spinta motivazionale della conoscenza. Il mezzo, la modalità quale medium effettivo e motivante per accedere ad altro sapere.

3. Conclusioni

La *media* così com'è oggi rappresenta poco un territorio di orientamento e, solo a volte, riesce a perseguire le raccomandazioni, gli standard di una media scuola in chiave europea.

⁹ S. Nirchi, *Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), p. 188.

¹⁰ Cfr. L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer Open, Berlino 2015.

È urgente una trasformazione – politica-economica-ecologica-sociale – per un nuovo umanesimo integrale¹¹. L'*Homo complexus*¹² riconosce il bisogno di apprendere una nuova forma di co-esistenza e di co-appartenenza, allargare lo spettro dell'azione educativa, che non può più compiersi tra le aule e che non si può più dirigere solo a stretti rapporti di comunità nei classici contesti, ma deve ibridarsi, continuamente e nuovamente, con l'ambiente digitale e la sincrasi dell'*on-life*¹³.

L'azione educativa ha la responsabilità di abitare la rete come nuovo spazio generativo e di doverla abitare con la costruzione di nodi di interscambio, interazione e auto-poiesi [...] deve riorganizzare una dinamica educativa rinnovata, libera e democratica. [...] In questa direzione, si muovono le policies internazionali, mettendo in luce come la formazione dell'uomo complesso sia sempre e continuamente interdisciplinare¹⁴

Proprio per questo, sessant'anni dopo la sua nascita, la *media* ha la necessità di insistere su un punto: fornire le opportune chiavi interpretative della realtà circostante, in ottica transnazionale. Per questo le lingue, le arti, i nuovi linguaggi e il digitale sono gli opportuni correttivi ad un percorso formativo triennale che deve tutelare la propria consolidata tradizione, ma non può non aprirsi, senza se e senza ma, al terzo millennio.

Bibliografia

- Balzano G., *Il primato pedagogico nella formazione del docente di scuola secondaria*, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 153-156.
- Dewey J., *Art as Experience*, Putnam, New York 1934.
- Floridi L. (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer Open, Berlino 2015.
- Id., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Krashen S. D., Terrell T. D., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Janus Book Pub, Cambridge 1996.
- Malara S., *Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva*, «Formazione & Insegnamento», XX, 1 (2022), pp. 818-826.

¹¹ Cfr. J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2002.

¹² Cfr. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

¹³ Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

¹⁴ S. Malara, *Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva*, «Formazione & Insegnamento», XX, 1 (2022), p. 825.

- Malizia G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscalorizzazione. La dimensione internazionale*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Margiotta U., *Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema*, «Formazione & Insegnamento» XI, 2 (2013), pp. 27-32.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2002.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Nirchi S., *Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), pp. 179-188.
- Perla L., Martini B., *Professione insegnante: idee e modelli di formazione*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Pistono F., Ciarocchi V., *Musica: da "non linguaggio" comune a linguaggio "non comune"*, «Formazione & Insegnamento», XX, 1 (2022), pp. 786-795.
- Scarinci A., di Furia M., Peconio G., *Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi*, «Formazione, lavoro, persona», XXXVI, 1 (2022), pp. 22-38.
- Zimbaldi N., *Embodied Education al centro di un nuovo paradigma: un contributo da arte e teatro per un'interfaccia multimodale*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 2 (2016), pp. 333-339.

Stefania Ambrosini*

**L'Esame di Stato al termine del primo ciclo: cui prodest?
Modalità, significato e possibili sviluppi
di un retaggio dell'obbligo che fu**

Parole chiave: Esame; colloquio orale; obbligo scolastico; orientamento; formazione.

Le norme istitutive della scuola media unificata ne prevedevano la conclusione con un esame di Stato che sanciva la fine dell'obbligo scolastico dopo otto anni di studi. Nell'attuale ordinamento scolastico l'obbligo viene assolto dopo dieci anni di scuola, quindi dopo il biennio della scuola secondaria di secondo grado. Ciò nonostante, l'esame persiste, in forme ancora molto simili a quelle delle origini. Si tratta di un vetusto retaggio o si possono ipotizzare nuove opportunità formative di questo dispositivo valutativo? L'articolo si propone di indagare possibili approcci alle prove d'esame che, pur restando fedeli al dettato normativo, possano favorire la piena attivazione dello studente in un processo di scelta dei propri interessi culturali e di sviluppo di conoscenze e competenze, maturate nel contesto scolastico, familiare ed extrascolastico, che lo aiutino a definire a se stesso e agli altri la propria condizione di persona in crescita.

Keywords: Exam; oral test; compulsory schooling; orientation; training.

The founding rules of the unified secondary school provided for its conclusion with a State exam which sanctioned the end of compulsory schooling after eight years of study. In the current school system, the obligation is fulfilled after ten years of school, then after the two-year period of lower secondary school. Nevertheless, the examination persists, in forms still very similar to those of the origins. Is this an ancient legacy or can new training opportunities be hypothesized for this evaluation device? The article aims to investigate possible approaches to the exams that, while remaining faithful to the normative dictate, can favor the full activation of the student in a process of choosing his own cultural interests and developing knowledge and skills gained in the school, family and extracurricular context, that help him to define to himself and to others his condition as a growing person.

1. Introduzione

Fin dalla sua origine la scuola media unificata, ora scuola secondaria di primo grado, si conclude con un Esame di Stato costituito da prove scritte e orali elaborate dai Consigli di classe. Secondo la normativa vigente l'ammissione all'esame è subordinata alla frequenza ai fini della validità dell'anno scolastico e a una valutazione disciplinare e del comportamento

*Dirigente scolastico, attualmente in servizio presso l'Università degli Studi di Bergamo in qualità di Tutor organizzatore dei Tirocini del corso di Scienze della Formazione Primaria.

non inferiore alla sufficienza (6/10). Compete al Consiglio di classe esprimere il giudizio di idoneità, considerato il percorso scolastico compiuto dall'allievo nei tre anni della scuola secondaria di primo grado. Il punteggio finale viene calcolato sulla base della media aritmetica degli esiti delle prove scritte, del colloquio pluridisciplinare e del giudizio di idoneità, che rappresenta il curriculum dell'alunno. L'esame sancisce il termine del primo ciclo e il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, per adempiere all'obbligo formativo che si ritiene assolto dopo dieci anni di frequenza scolastica o al raggiungimento del sedicesimo anno d'età. Nel corso di questi 60 anni si sono modificati i contenuti delle discipline, i riferimenti pedagogici, gli obiettivi di apprendimento, gli approcci metodologici, il lessico della professionalità docente, ma nessuna riforma ha sostanzialmente intaccato la forma originaria dell'esame conclusivo, quasi fosse un rito di passaggio obbligato tra la scolarizzazione di base e l'ingresso nel livello secondario di istruzione. Pare tuttavia interessante indagare quali diverse funzioni siano state attribuite a questa prova finale nel corso degli anni e quale sia il valore ad essa attribuito nella formazione degli studenti italiani di oggi.

2. Dalle origini alla pandemia

La Legge 1859 del 31 dicembre 1962, istitutiva della scuola media unificata, finalizzata *a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e a favorire l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva*, ne prevedeva la conclusione con un esame di licenza (art.5) con valore di esame di stato (art.6) che sanciva l'assolvimento dell'obbligo scolastico (art.8) e dava accesso a tutte le scuole ed istituti di istruzione secondaria di secondo grado.

Erano materie d'esame italiano, storia ed educazione civica, geografia, matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali, lingua straniera, educazione artistica ed educazione fisica. Chi volesse iscriversi al liceo classico avrebbe dovuto sostenere anche la prova di latino, considerata materia autonoma (art.2) in classe terza.

Il Decreto Ministeriale del 24 aprile 1963 avente per oggetto "Orari e programmi della scuola media statale", mette in evidenza la *nuova impostazione formativa e didattica* della scuola media che si struttura come *scuola sostanzialmente unica ed essenzialmente formativa* attraverso gli insegnamenti previsti ed un approccio adeguato alle caratteristiche dell'età e del bisogno di partecipazione alla cultura contemporanea.

Accanto a questo carattere essenzialmente formativo si sottolinea fin dagli inizi come la scuola media assolva ad una funzione orientativa: attraverso i vari insegnamenti si perseguono la maturazione dei singoli

alunni, nonché lo sviluppo dei singoli interessi ed inclinazioni in modo da far emergere le proprie attitudini in vista delle future scelte scolastiche e professionali senza preclusioni di classe sociale o contesto familiare d'origine.

Seppur sia evidente un forte richiamo ai contenuti disciplinari, si prevede quanto segue:

Lo studio delle singole discipline richiederà la più vasta adozione possibile di processi induttivi, che muovano dall'esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle conoscenze acquisite.

Nonostante la necessaria individuazione delle discipline, intravedendo già il pericolo di una frammentazione delle conoscenze, il Ministro raccomanda una *considerazione unitaria* delle stesse, da realizzarsi attraverso la *coordinazione costante* degli insegnanti nei Consigli di classe che abbia come fine comune *la formazione unitaria, umana e sociale di ciascun discente*, mettendo in atto tutte le modalità opportune per fare della scuola un ambiente stimolante per tutti, indipendentemente dal contesto socio-economico di provenienza. Interessante anche il riferimento alle attività integrative facoltative, che assumono il compito di creare *una serena atmosfera* in cui si dia spazio a *libere forme di esperienza espressiva e creativa ed al rapporto operante con l'ambiente*.

Il concetto di individualizzazione dell'insegnamento, volto a favorire e sviluppare le capacità relazionali di ognuno e l'organizzazione della propria personalità *in una responsabile autonomia*, trova il proprio spazio d'azione in classi d'aggiornamento, classi differenziali, lavori di gruppo o di squadra: *lo svolgimento del programma va adeguato alle caratteristiche singolari, irripetibili e spesso divergenti di ciascun alunno, evitando quella distribuzione incolore del sapere la quale [... ..] condurrebbe all'abbassamento del comune livello culturale, alla mortificazione dei più dotati e alla trascuranza di quelli trattenuti da particolari difficoltà.*

Con gli interventi legislativi del 1977 (Legge 348/1977, Legge 517/77 e i nuovi programmi di insegnamento approvati con DM 09/02/1979) vengono apportate sostanziali integrazioni e innovazioni in termini di obiettivi, contenuti e metodi di insegnamento, criteri e modalità di programmazione educativa e didattica, integrazione degli alunni con disabilità. Anche l'esame finale diviene quindi oggetto di definizione e approfondimento nel DM 26/08/81:

L'aspetto fondamentale di questo esame deve essere la sua caratterizzazione educativa in quanto, a conclusione della scuola obbligatoria, deve essere offerta all'alunno la possibilità di dare prova della

propria capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze acquisite, anche in vista delle scelte successive.

Si consolida quindi la volontà di fare del momento dell'esame sia un bilancio delle conoscenze acquisite dall'alunno che una valutazione dell'azione educativa e culturale svolta dalla scuola stessa a beneficio del discente. Spetta al Consiglio di classe nella sua interezza, tenuto conto dei programmi effettivamente svolti e delle metodologie applicate, definire i criteri della prova orale che assume la forma di colloquio pluridisciplinare dopo aver sostenuto le tre prove scritte di italiano, matematica e lingua straniera.

Il colloquio dovrebbe consentire una valutazione comprensiva del livello raggiunto dall'allievo nelle varie discipline, evitando peraltro che esso si risolva in un repertorio di domande e risposte su ciascuna disciplina, prive del necessario organico collegamento, così come impedirà che esso scada ad inconsistente esercizio verboso, da cui esulino i contenuti culturali cui è tenuta ad informarsi l'azione della scuola.

In sostanza, l'alunno dovrebbe essere guidato a sostenere una conversazione dalla quale emergano aspetti culturali trasversali alle discipline in modo da poter dimostrare la maturità raggiunta.

Per anni, tuttavia, la mia esperienza di insegnante di scuola secondaria di primo grado e di dirigente scolastico di istituto comprensivo mi ha offerto lo spettacolo di colloqui costruiti su meccanismi di domanda-risposta, con impostazione prevalentemente mnemonica, in cui ogni singolo insegnante andava riproponendo lo schema dell'interrogazione in classe, quasi a voler rafforzare a se stesso e confermare davanti ai colleghi le valutazioni espresse rispetto al profitto dell'alunno. La pluridisciplinarietà si risolveva spesso in una successione di quesiti in riferimento alle diverse discipline, non sempre coerenti e connessi gli uni agli altri, una sorta di vetrina dei contenuti affrontati e più o meno acquisiti e fatti propri dagli alunni.

Gli anni 2000 hanno fundamentalmente confermato le modalità di effettuazione dell'Esame di stato, seppur con qualche integrazione: a decorrere dall'a.s. 2007/08 è stata compresa tra le prove scritte la prova Invalsi, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti relativamente a italiano e matematica per contribuire all'attività di monitoraggio e valutazione dell'andamento tendenziale del livello di conoscenze alla fine del primo ciclo di istruzione (direttiva 16/2008). Con la circolare 32/2008 si poneva attenzione all'elevamento dell'obbligo a dieci anni scolastici, che quindi presupponeva che la valutazione al termine del primo ciclo fosse coerente

con gli assi culturali e le competenze chiave previsti nella scuola secondaria di secondo grado (DM 139/2007).

Con l'introduzione delle *Norme in materia di apprendimento in ambito scolastico* (L. 170/2010), vengono riconosciute agli studenti con diagnosi di DSA la fruizione di *provvedimenti compensativi e dispensativi* di flessibilità didattica nel corso dell'anno scolastico e, conseguentemente, *adeguate forme di verifica e di valutazione*, anche per quanto concerne gli esami di Stato, declinate negli anni successivi nelle note ministeriali relative allo svolgimento delle prove d'esame.

Un nuovo quadro normativo si profila con il D.lgs. 62/2017 che apporta modifiche all'articolazione delle prove (con l'introduzione della seconda lingua straniera), alla loro valutazione e definizione del voto finale ed introduce la certificazione delle competenze, attestate su modelli emanati con DM. 742/2017, che va a sostituire il precedente certificato di assolvimento o proscioglimento dell'obbligo di istruzione. La prova Invalsi evolve in modalità *computer-based*, da svolgersi nel mese di aprile, con valore vincolante per l'ammissione all'esame conclusivo.

Durante l'a.s. 2019-20, la pandemia da Covid-19 costringe la scuola alla Dad e, in deroga agli articoli del D. Lgs.62/2017 ancora vigenti, sospende l'effettuazione delle prove scritte e fa coincidere gli esami di stato con le valutazioni finali da parte del Consiglio di classe, richiedendo ad ogni alunno la produzione di un elaborato inerente ad una tematica condivisa con i docenti, da presentare oralmente in modalità telematica, davanti ai docenti del Consiglio stesso. La situazione contingente di pandemia amplifica quindi il dibattito sul perdurare del valore legale di un titolo di studio che non sancisce più l'assolvimento dell'obbligo e che, a questo punto, non risulta più legato agli esiti di specifiche prove a conclusione del percorso scolastico di primo grado, ma pare potersi ridurre alla semplice valutazione finale come al termine di ogni altro anno scolastico. I malcelati dubbi che già serpeggiavano tra la classe docente sulla significatività dell'Esame di stato al termine del primo ciclo sembrano trovare fondamento: *cui prodest?*

3. La valenza educativa e formativa

Nel primo paragrafo ho intenzionalmente indugiato sul testo del DM del 24/04/1963 poiché forte era, fin dalle origini, il bisogno di esplicitare, da parte del legislatore, la vocazione orientativa della scuola media e della prova finale che doveva attestare il raggiungimento di un grado di conoscenze adeguate ad intraprendere un percorso di istruzione superiore o di formazione professionale per l'inserimento nel mondo del

lavoro, con espliciti riferimenti alla dimensione etica, di costruzione della coscienza civile del buon cittadino.

Alle intenzioni ed indicazioni del legislatore non sempre sono seguite applicazioni fedeli nella concreta attuazione scolastica. Nella mia personale esperienza lavorativa di insegnante di seconda lingua straniera in servizio nella scuola secondaria di primo grado ho assistito a noiose ripetizioni di contenuti appresi durante l'anno, con tentativi talvolta maldestri di collegamenti logico-funzionali tra le discipline. Molto spesso il colloquio si tramutava in una serie di domande pro-forma alle quali il candidato sapeva o non sapeva dare la risposta, confermando per lo più l'opinione e la valutazione già espressa dal docente prima del colloquio. In alcuni casi le domande sembravano poste più per dimostrare ai colleghi la fondatezza e attendibilità del giudizio precedentemente espresso (in positivo o negativo) che per consentire allo studente di dare prova del grado di maturazione raggiunto. Nel tentativo di dare un senso unitario al colloquio, in molti istituti aveva preso piede la consuetudine di presentare al candidato un documento, scelto dai componenti della commissione, e concedergli 30 minuti per elaborare una mappa concettuale che prevedesse collegamenti tra le varie discipline. L'intenzione era buona ma spesso ancora una volta predittiva di ciò che ci si aspettava che il candidato esponesse.

In altri istituti gli studenti venivano allenati durante l'anno scolastico a redigere mappe concettuali ricche e significative a partire da un tema dato (es. il viaggio, la condizione della donna nel XIX secolo, l'infanzia negata, mafia e legalità, migrazione e integrazione, ecc.) al quale correlare contenuti svolti in tutte le discipline. In sede di colloquio d'esame al candidato veniva richiesto di esporre una delle mappe predisposte, a scelta della commissione. Anche in questo caso alto era il livello di prevedibilità sia dei contenuti che della qualità dell'esposizione, già noti in particolare all'insegnante di lettere a cui spesso era quasi completamente delegato il compito della preparazione degli studenti.

Evidente era la difficoltà a rispondere efficacemente al dettato normativo che richiedeva che si evitasse che il colloquio si risolvesse in un *repertorio di domande e risposte su ciascuna disciplina, prive del necessario organico collegamento* e a far sì che esso non fosse condotto ai fini *dell'accertamento della preparazione conseguita nelle singole discipline* bensì accertasse *anche attraverso il coinvolgimento delle singole discipline, la maturità globale dell'alunno* (DM 26.08.1981).

Il colloquio sembrava in molti casi essersi cristallizzato in una stanca ripetizione di contenuti noti, poco coerente con quella vocazione

orientativa dell'esame che si limitava a far esporre al candidato quale scuola secondaria di secondo grado avrebbe scelto e perché.

4. Una proposta operativa

Diventata dirigente scolastico dal 2014, nell'a.s. 2015-16 ho proposto al Collegio docenti, agli alunni e alle loro famiglie una nuova impostazione del colloquio d'esame, che si caratterizzasse come Progetto individuale nella sua accezione di *pro iacere*, gettare avanti, spronando gli alunni a far propria la capacità di *pre-figurarsi intenzionalmente un risultato e definire i passi necessari, razionalmente fondati, per realizzarlo*².

La proposta ha dovuto inizialmente superare una serie di perplessità e qualche opposizione più o meno velata da parte di diversi soggetti:

- Il Collegio docenti, i cui componenti non erano certi che la modalità proposta potesse dare prova di acquisizione di contenuti e competenze da certificare;
- La componente genitori ai quali non sembrava corretto che “non ci fosse niente da studiare per l'orale”;
- I colleghi dirigenti scolastici a cui era stato affidato il compito di Presidente di commissione che temevano di non avere elementi per certificare il conseguimento della licenza a conclusione del primo ciclo.

È stato necessario ricordare ai docenti che la verifica delle conoscenze acquisite dai propri studenti avrebbe dovuto essere già stata più volte e in diverse modalità verificata durante l'anno e che le prove scritte, comunque elaborate dal Consiglio di classe in modo univoco e condiviso, garantivano un buon grado di oggettività della valutazione. Alla prova orale si sarebbe invece dato maggior spazio al concetto di personalizzazione del percorso formativo e al carattere orientativo della prova stessa, come richiesto fin dalla sua istituzione: la prova orale non sarebbe stata frutto di una breve riflessione, bensì il risultato di un lavoro progettuale lungo tutto l'anno scolastico, abituando gli studenti a ideare, progettare, valutare, rivedere, modificare, riadattare ed infine presentare il proprio prodotto finale.

All'inizio di ogni anno scolastico agli studenti delle classi terze veniva prospettato di diventare protagonisti attivi del proprio processo formativo: avrebbero dovuto selezionare un interesse, una passione, un talento particolare da far emergere nella prova orale mostrando come il

² P. Triani, *Progetto (e programmazione)* in G. Bertagna, P. Triani *Dizionario di didattica*, Scholé, Brescia 2019, p. 323.

cammino degli otto anni trascorsi a scuola avesse contribuito a far nascere, evolvere o nutrire il tema/interesse/attività prescelti.

Operativamente si chiedeva ad ogni alunno di definire entro dicembre quale sarebbe stato l'ambito di proprio interesse, di scegliere tra i docenti del consiglio di classe un tutor che lo avrebbe accompagnato in qualità di counselor e coach, sostenendolo nelle ricerche di materiale, fornendogli *feedback* esperti sulla qualità del lavoro svolto in termini di approfondimento e completezza nonché di chiarezza espositiva delle slide prodotte a supporto della presentazione del prodotto finale.

Ogni alunno stilava inoltre il proprio diario di bordo in cui appuntare, per tappe, le varie fasi del lavoro svolto, dall'ideazione alla realizzazione, esprimendo in modo assolutamente libero, in maniera sintetica o più squisitamente narrativa i vari passaggi: il primo brain-storming, la scelta dell'ambito di interesse con le motivazioni a supporto della stessa, i propri dubbi, i tentativi falliti e le ipotesi di soluzione, il senso di autoregolazione e autoefficacia, l'autovalutazione del proprio percorso. Questo documento veniva consegnato al Consiglio di classe per visione e valutazione al termine delle lezioni.

Durante il colloquio all'alunno veniva chiesto di presentare il proprio lavoro esplicitando le motivazioni che lo avevano indotto alla scelta, mettere in evidenza quanto e come le conoscenze pluridisciplinari acquisite negli anni di studio trovassero applicazione ed approfondimento personale nell'elaborato o nel manufatto presentato. Si chiedeva infine di valutare il proprio percorso ed il prodotto finale riconoscendone pregi, difetti, possibili evoluzioni e sviluppi.

La valutazione della prova orale da parte del Consiglio di classe teneva conto sì della qualità del prodotto e della sua presentazione, ma anche della redazione del diario di bordo e del giudizio del docente tutor sulle strategie adottate dall'alunno, sulla sua capacità di operare in autonomia e di accogliere i suggerimenti e le richieste di approfondimento, sulla responsabilità e rispetto dei tempi e delle consegne.

Questo approccio rispondeva alla volontà di fare di ogni alunno il protagonista del proprio processo di apprendimento attivo, investendolo del ruolo di ricercatore in un ambito di suo interesse, trasformandolo da passivo fruitore di conoscenze preconfezionate ad apprendista costruttore di scienze applicate. È evidente il richiamo all'idea di *Scuola come centro di ricerca*³, di lontana memoria ma sempre attuale: in un'impostazione pedagogica che volga alla personalizzazione degli apprendimenti, ciò che caratterizza profondamente la persona umana è proprio la ricerca, ovvero *porsi problemi e cercare di rispondervi con le*

³ A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012.

“vie” (metodi) che si rivelano più adatte favorendo lo spazio della creatività e dell’inedito⁴.

Proporre ad un alunno adolescente di fare “altro” rispetto alle proposte top-down docente-discenti, di diventare lui stesso regista di un percorso di apprendimento può inizialmente creare uno spaesamento nei ruoli precostituiti di alunno-al-banco e insegnante-in-cattedra ma favorire entrambe le figure sotto l’aspetto della motivazione:

Il problema della motivazione – e della dispersione – riguarda sia gli studenti, sia gli insegnanti. E si può ipotizzare [...] che siano in relazione tra loro, sì da alimentare reciprocamente [...] circoli viziosi di demotivazione e rifiuto, oppure circoli virtuosi di gratificazione e motivazione⁵.

L’insegnante che affianca lo studente nel suo personale percorso di ricerca si pone come *counselor* (che affianca lo studente nel momento della presa di coscienza del progetto che intende realizzare e delle risorse che saranno necessarie per raggiungere l’obiettivo) e come *coach* (stimolatore per la migliore esplicitazione di tutte le potenzialità dell’alunno). Metterà in campo tutte le sue competenze psicopedagogiche e relazionali più che quelle disciplinari, per favorire la piena valorizzazione dei talenti che ogni alunno sceglie di far emergere nel proprio colloquio d’esame.

Ecco allora che il momento della prova orale travalica i confini del titolo legale per diventare espressione di una personalità in formazione, di un “Io” che a 13-14 anni sta definendo i contorni del proprio essere e voler essere nel mondo, sorpendendo spesso i propri insegnanti per il grado di impegno profuso e i risultati di conoscenza dimostrati in percorsi personali che si sviluppano anche in contesti familiari e/o extra-scolastici, espressione della cultura personale del singolo alunno. Promuovere l’acquisizione e lo sviluppo di una postura critica e riflessiva indispensabile per regolare, adattare e gestire in modo autonomo e responsabile il proprio apprendimento, è peraltro il fine ultimo dell’approccio per competenze⁶.

Ho visto ragazzini meticolosi raccogliere dati per mesi con un igrometro posto sulla finestra della propria cameretta per confutare i dati mondiali sulla carenza di pioggia e i danni legati ai mutamenti climatici, oppure conservare nel frigorifero un hamburger al naturale ed uno con conservanti per osservarne le diverse mutazioni nel tempo, o ancora intervistare una dozzina di giovani del proprio quartiere multietnico e

⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca, un patrimonio da riscoprire* in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 13-14.

⁵ P. Romei, *Guarire dal “mal di scuola”*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 135.

⁶ S. Pastore, *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l’autoregolazione dell’apprendimento*, UTET Università, 2019.

confrontarne storie, sogni e aspirazioni. Altri, più tecnici o tecnologici hanno progettato aree di servizio eco-friendly oppure hanno programmato giochi elettronici. Altri ancora si sono improvvisati chef partendo dalla storia di un piatto tradizionale e rivisitandolo secondo criteri legati alla scienza degli alimenti, alla sana alimentazione e alla tollerabilità oppure aspiranti meccanici con minuziose analisi delle parti dei motori e di tutte le loro funzioni termodinamiche con prospettive di sviluppo ecosostenibile. Sono innumerevoli gli esempi che negli anni ci hanno consentito di guardare i nostri alunni con uno sguardo nuovo, come se scopriremmo solo in quel momento quanto potessero essere brillanti e coinvolgenti. Persino i più taciturni, quelli a cui durante le interrogazioni si dovevano carpire le parole si trasformavano in protagonisti dei loro 15 minuti di autonomia esplicativa. Era davvero il loro modo per dirci chi stavano diventando e come volessero interpretare il proprio ruolo nel mondo.

Dal punto di vista organizzativo, nel Collegio docenti è stato stabilito che ogni insegnante potesse tutorare complessivamente da un minimo di tre a un massimo di sette alunni, in modo da distribuire i carichi di lavoro tra i docenti di tutte le discipline sia all'interno di una classe che trasversalmente in tutte le classi terminali. Ho avuto la fortuna di lavorare con un gruppo di docenti che, dopo una prima fase di perplessità e qualche rivendicazione per il carico di lavoro aggiuntivo non contabilizzato nelle ore funzionali all'insegnamento, hanno compreso quale fosse il valore aggiunto del loro contributo sia in termini relazionali con gli alunni sia in termini di qualità dei risultati raggiunti. Nelle rilevazioni successive alla prime esperienze gli insegnanti hanno messo in evidenza come questa modalità abbia consentito loro di conoscere in modo più approfondito gli studenti, di apprezzarne il grado di autonomia, la capacità dimostrata di armonizzare le conoscenze con le esperienze e di farne competenza personale, e non ultimo il valore di una revisione del proprio ruolo e la rivalutazione di quell'equilibrio tra scienza e coscienza che caratterizza il buon insegnante⁷. Seppur nelle fatiche delle incombenze dell'anno scolastico, le ore dedicate al tutoraggio degli studenti risultavano infine fonte di gratificazione per aver contribuito all'emersione di quei talenti che il disciplinarismo esclusivo soffoca nella quotidianità scolastica, scandita da campanelle orarie che regolarmente frammentano e talvolta frantumano la costruzione di un percorso significativo di apprendimento dentro una relazione proficua tra docente e discente.

⁷ P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci Faber, Roma 2005, pp. 114-119.

5. Uno sguardo all'oggi, una visione per domani

Gli ultimi due anni scolastici sono stati fortemente condizionati dall'emergenza epidemiologica e dalle misure di prevenzione della diffusione del virus da Covid-19, con lunghi periodi di alternanza tra attività in presenza e didattica a distanza. Al termine dell'a.s. 2020-21 il legislatore si è visto costretto ancora una volta ad agire in deroga alle disposizioni relative agli esami di stato, ad evitare le prove scritte in aula e disporre una sola prova orale al termine del primo ciclo (OM 52 del 03/03/2021).

L'ordinanza ministeriale viene tuttavia ampliata dalla nota 349/2021 nella quale si fa riferimento alla *necessità di accompagnare gli alunni e gli studenti alle nuove modalità di svolgimento dell'esame. Per il primo ciclo, i docenti della classe saranno coinvolti dalla data di assegnazione della tematica dell'elaborato e fino alla sua consegna, supportandone la realizzazione.*

Importante evidenziare che la strutturazione dell'elaborato da presentare al Consiglio di classe non debba rispondere a particolari strutture precostituite, anzi:

L'elaborato è inerente a una tematica assegnata all'alunno dai docenti della classe, individuata a partire dalle caratteristiche personali e dai livelli di competenza maturati, in una logica di integrazione tra gli apprendimenti. È in forma aperta e può coinvolgere una o più discipline tra quelle previste nel piano di studi. Proprio l'assenza di uno schema di forme e contenuti cristallizzati consente di modularlo intorno alla dialettica tra la progettazione del consiglio di classe, sulla base della declinazione delle Indicazioni nazionali compiuta nel "curricolo" di istituto, e l'alunno.

Sebbene si mantenga la scelta della tematica in capo ai docenti, ad essi viene espressamente richiesta la massima attenzione ad intercettare le caratteristiche personali da far emergere per ogni singolo alunno. Non si riconosce ancora un margine di libertà di scelta dell'alunno, visto ancora come fruitore di un progetto formativo di piena responsabilità del Consiglio di classe, ma certamente la formulazione pare foriera di nuovi sviluppi.

La prospettiva che sembrava aprirsi a una nuova visione che desse maggiore autonomia all'alunno trova invece una battuta d'arresto o quanto meno un allontanamento dalla formulazione precedente nella nota ministeriale del 14/03/2022 che ha definito, per gli esami conclusivi del primo ciclo, il ritorno di due prove scritte (italiano e matematica) mentre la competenza nelle lingue straniere e per quanto riguarda

l'educazione civica viene accertata durante il colloquio, come disciplinato dall'art.10 del DM 741/2017. Pare così volersi rimarcare la necessità di tornare ad ancorarsi saldamente alle Indicazioni Nazionali e alle discipline di studio, più che alle caratteristiche del singolo alunno.

Da fedeli Dirigenti della scuola italiana ma anche promotori di nuovi approcci pedagogici ormai improrogabili per recuperare il piacere di apprendere a scuola, proviamo ad interrogarci: quale formulazione dare ad un esame che non deve più sancire l'ottemperamento di un obbligo ma certificare competenze a livello europeo? Non sarà che, più che accertare conoscenze, questa sia la sede per consentire agli alunni di mettersi alla prova, di testare il proprio livello di autonomia nell'imparare a imparare, nell'affrontare difficoltà e insuccessi, nell'imparare dagli errori e ricostruire il percorso per giungere alla meta? E ancora, Non dovrebbe forse la scuola secondaria di primo grado ricordarsi delle sue origini di "scuola media di I grado" intesa come *in media res* tra il livello di istruzione primaria e l'ingresso nel livello secondario, snodo centrale per lo sviluppo di Persone in passaggio dall'infanzia all'adolescenza?

Ricordiamo che il lontano DM 24/04/1963 richiedeva al personale docente di partire dall'esperienza vissuta, dal mondo morale e affettivo degli alunni per condurli ad organizzare le proprie conoscenze in modo sempre più organico e consapevole. Non si tratta certo di essere nostalgici, al contrario di prendere consapevolezza che la scuola debba rispondere a generazioni in veloce trasformazione, a nuove modalità comunicative e nuovi mezzi tecnologici coerenti con il contesto socioculturale e familiare dei nostri ragazzi. È necessario "fare laboratorio" inteso come dispositivo didattico per collegare scienza, tecnica e cultura⁸, consentendo una nuova feconda alleanza tra orale, scritto e digitale che superi atteggiamenti artificialmente separatori tra saperi disciplinari, conoscenze e tempi della famiglia e della scuola⁹.

Non sarà fornendo ai nostri adolescenti percorsi precostruiti che scopriranno chi vogliono essere ma lasciando che si sperimentino in azione e relazione tra pari e con i loro insegnanti, protagonisti del proprio apprendimento in una prova d'esame che renda evidente a se stessi e agli altri i propri talenti e limiti, punti di forza e fragilità. La spinta motivazionale nascerà allora dal *conflitto cognitivo*¹⁰, dal desiderio di comprendere la realtà, dalla messa in crisi della struttura conoscitiva di ognuno e dalla conseguente, spontanea attivazione di un

⁸ G. Bertagna, *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012.

⁹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, Studium, Roma 2020, pp. 119- 120.

¹⁰ C. Laneve, *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia 2011, p. 182.

comportamento esplorativo, adottando una predisposizione all'apprendere (*Readiness*) che, fondandosi sulle proprie esperienze cognitive e socioaffettive, gli consenta di affrontare apprendimenti specifici sulla base di interessi personali.

L'esame al termine del primo ciclo potrebbe trasformarsi in vero momento di promozione personale, culturale e morale perché caratterizzato da scelte personali: non più l'ennesima prova scolastica strutturata per verificare conoscenze ma l'occasione per lo studente di essere riconosciuto anche istituzionalmente come Persona in divenire alla ricerca della propria identità e unicità e del proprio ruolo nel mondo.

Bibliografia

- Bertagna G., *Fare laboratorio*, La scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., Olivieri S., *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., P.Triani, *Dizionario di didattica*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid*, Studium, Roma 2020.
- Damiano E., Orizio B., Scaglia E., *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.
- Gardner H., *Educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995.
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, Ed. La Scuola, Brescia 2012.
- La Marca A., *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics in Pedagogia oggi*, 1, 2015, pp. 115-137.
- Laneve C., *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia 2011.
- Morin E., *La testa ben fatta*, R. Cortina Editore, Milano 2008.
- Pastore S., *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, UTET Università, 2019.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci Faber, Roma 2005.
- Romei P., *Guarire dal "mal di scuola"*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci Editore, Roma 2010.

Veronica Riccardi*

***Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano
e la sperimentazione della Scuola preparatoria
di orientamento e di avviamento professionale***

Parole chiave: Scuola media; Scuola sperimentale; Antonio Chiappano; Democrazia; Educazione permanente

Con il presente lavoro si vuole contribuire a far conoscere una sperimentazione, promossa dalla Società Umanitaria di Milano sotto la guida di Riccardo Bauer, che ha anticipato di circa sette anni la scuola media unica nella struttura, nella finalità e nel contenuto. Negli anni che hanno preceduto la promulgazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, infatti, l'Umanitaria si è posta come un laboratorio di studio e di sperimentazione proponendo un nuovo orientamento pratico: rendere il lavoro uno strumento di apertura culturale, mai in antitesi con i "privilegi della cultura", nell'ottica di formazione di un "uomo completo".

Keywords: *Middle School; Experimental School; Antonio Chiappano; Democracy; Lifelong learning*

The aim of this work is to contribute to making known an experiment, promoted by the Humanitarian Society of Milan under the guidance of Riccardo Bauer, which anticipated the middle school by about seven years, in structure, purpose and content. In the years preceding the promulgation of law no. 1859 of 31 December 1962, in fact, the Humanitarian has set itself up as a laboratory of study and experimentation by proposing a new practical orientation: to make work an instrument of cultural openness, never in antithesis with the "privileges of culture", in optics of formation of a "complete man".

1. La società Umanitaria

Nata come ente morale il 29 giugno 1893 grazie all'eredità a favore del Comune di Milano di Prospero Moisé Loria (1814-1892), un ricco commerciante ebreo¹, la Società Umanitaria ha fin dall'inizio uno scopo ben preciso: rappresentare non un generico ente di beneficenza ma un organismo originale di promozione sociale. Fine della società è di

* Ricercatrice, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

¹ Cfr. G. Fumi, *Le molte vie del finanziamento privato al bene pubblico. Milano tra Ottocento e Novecento*, in M. Tognetti Bordogna, V.A. Sironi (eds.), *Milano capitale del bene comune*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 77-111.

«mettere i diseredati, senza distinzione, in condizione di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro appoggio, lavoro ed istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale e giuridico in ogni settore della vita individuale e collettiva ed, in particolare, in quelli dell'assistenza sociale, della beneficenza, dell'istruzione e della formazione anche professionale»². Considerando la dignità dell'individuo come inalienabile, qualunque sia la sua sorte economica, nell'Umanitaria si riconosce il diritto dell'individuo a ricevere dalla società alla quale appartiene non un effimero aiuto, ma un servizio che lo rifaccia cittadino tra i cittadini, uomo tra gli uomini. Descrivendo alcune delle iniziative dell'Umanitaria, Carlo Emilio Gadda, nel suo romanzo "La Meccanica" (1932), tratteggia questa istituzione come l'espressione di una Milano autenticamente moderna, per la sua capacità di dare risposte solidali e civili ai bisogni delle classi più deboli³, fervente di ideali nobili quanto di azioni concrete a vantaggio dell'educazione e del riscatto sociale di tanti lavoratori.

Si tratta, dunque, fin da subito di una realtà veramente innovativa, basata su modalità di intervento operative e ambiziose anziché semplicemente caritative; alla sua riuscita collaborano artisti, intellettuali e uomini di provenienza politica diversa, uniti da una comune appartenenza culturale all'illuminismo filantropico e laico: Filippo Turati, Giovanni Montemartini, Maria Montessori, Arturo Toscanini, Ettore Gelpi, ecc. L'Umanitaria, a seguito del commissariamento fascista e dei bombardamenti del 1943, esce dalla Seconda guerra mondiale profondamente segnata e largamente distrutta. La sua ricostruzione, a partire dal 1945, è legata all'opera di Riccardo Bauer (1896-1982), grande storico e politico democratico e antifascista italiano che, nonostante le non poche difficoltà finanziarie da risolvere, riesce a realizzare iniziative grandiose e a rimettere in piedi l'istituzione:

cominciai a studiare un piano che, partendo dalla miseranda situazione in atto, con una ricostruzione materiale degli edifici ridotti ad un completo sfasciume, passasse poi alla ricostruzione operativa della istituzione, che non poteva non avere un suo significato altissimo nella contingenza in cui il paese si trovava dovendo affrontare problemi sociali di non facile soluzione⁴.

² Articolo 2 dello Statuto della Società Umanitaria.

³ Cfr. C.A. Colombo, "Educazione e Lavoro: sapere, fare e saper fare". Breve storia della Società Umanitaria, Archivio Storico Umanitaria, testo disponibile al sito internet: www.umanitaria.it.

⁴ R. Bauer, *Quello che ho fatto. Trent'anni di lotte e di ricordi*, Cariplo-Laterza, Milano-Roma 1987, pp. 211-212.

Lo stesso Bauer definisce l'esperienza dell'Umanitaria, nel secondo dopoguerra, come un *unicum* nel quadro delle istituzioni sociali italiane “sia per la sua struttura, sia per la complessità della sua azione, legata e intrinseca al moto progressivo dei lavoratori italiani nel quadro della trasformazione di tutta la vita nazionale negli ultimi settanta anni”⁵.

Nel corso degli anni, la Società Umanitaria promuove numerosissime attività, sempre a fianco dei più deboli, confermando il suo impegno costante a favore del lavoro, dell'istruzione, della formazione, dell'emancipazione e della cultura. Si possono sinteticamente raggruppare i settori di intervento in cinque grandi aree:

- lavoro (Ufficio del Lavoro, uffici di collocamento, lotta alla disoccupazione);
- agricoltura (Ufficio Agrario, mutualità, edilizia popolare);
- emigrazione (assistenza e preparazione degli emigranti);
- istruzione (orientamento e riqualificazione professionale, scuole d'arti e mestieri, biblioteche popolari, lotte a favore dell'emancipazione femminile, Teatro del Popolo);
- educazione degli adulti (a partire dal 1945, con il Centro residenziale per l'educazione degli adulti che organizza corsi in tutta Italia)⁶.

2. Educazione, rinascita sociale e democrazia nel secondo dopoguerra

La Seconda guerra mondiale ha inflitto all'Italia gravissimi danni, non solo economici, lasciando gran parte della popolazione in situazioni di miseria, fame, disoccupazione. L'analfabetismo è dilagante, soprattutto nel Sud Italia: molti giovani non hanno frequentato la scuola in età di obbligo a causa delle contingenze belliche, mancano edifici, insegnanti preparati e il disagio economico accentua la portata dolorosa del fenomeno.

Nonostante la situazione scoraggiante, uno spirito nuovo pervade la nazione, uno spirito proveniente dalla volontà di gran parte degli italiani di essere partecipi e diretti protagonisti dell'opera di ricostruzione della scuola italiana e, quindi, del Paese. Il difficile periodo economico e politico, segnato dalla guerra fredda, non impedisce di credere nell'avvenire, e di crederci attraverso l'educazione. Per la prima volta si parla di riconfigurazione democratica della scuola, dopo più di vent'anni di regime

⁵ R. Bauer, *Una caratteristica istituzione sociale: la «società umanitaria»* fondazione P. M. Loria, in «Giornale degli Economisti e Annali di Economia», 21, 5/6, Maggio-Giugno 1962, p. 337.

⁶ Cfr. S. Monno (ed.), *Umanitaria. Cento anni di solidarietà*, Charta, Milano 1993; M. L. D'Autilia, *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, Giuffrè, Milano 1995; www.umanitaria.it.

fascista⁷. I temi di discussione, a livello pedagogico, sono innovativi e riflettono i tempi: democrazia scolastica, intreccio di studio e lavoro, di cultura e professione, educazione degli adulti, educazione permanente, società educante. In sostanza, era il periodo in cui si credeva all'educazione come fattore di rinascita sociale e di creazione della democrazia.

L'innovazione pedagogica avviene in larga parte grazie all'avvento di piccole e grandi istituzioni, pubbliche o private, tra le quali dobbiamo indubbiamente inserire la Società Umanitaria di Milano. Sono anche gli anni in cui hanno una grandissima diffusione in Italia le scuole popolari, a partire proprio dalla costituzione del Comitato Centrale per l'Educazione Popolare⁸.

Il capoluogo lombardo, così come le altre città del triangolo industriale, nell'immediato dopoguerra è caratterizzato da grandi migrazioni di contadini provenienti dal Sud Italia e da tutte le questioni di carattere sociale, educativo, culturale e politico che ne derivano. Questi contadini, che stanno diventando operai, normalmente poco letterati e con problemi di comunicazione si trasferiscono nelle periferie milanesi e incontrano difficoltà di integrazione, sia dal punto di vista personale sia dal punto della partecipazione alla vita sociale e politica della città. Nascono quindi, anche grazie a queste trasformazioni sociali in atto, interessanti iniziative educative che, alla luce di una "vocazione solidaristica" propria di questa città, la rendono capace di integrare nuove e vecchie povertà urbane⁹ e di lavorare in ottica di emancipazione.

3. Verso la "scuola media unica": Nino Chiappano e la Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale

Particolare attenzione va data a una sperimentazione fatta dall'Umanitaria nel periodo di grande trasformazione della scuola italiana che si concluderà con l'istituzione della scuola media unica (1962), sperimentazione alla quale, sotto la guida di Riccardo Bauer, partecipano molti intellettuali del periodo: Mario Mauri, Dino Origlia, Gino Santini, Maria de Benedetti, Ettore Gelpi e molti altri.

⁷ Cfr. C. Meta, *La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato. Dagli ideali di inclusione sociale al modello "aziendalista" neoliberalista*, in «L'ospite ingrato», 9 (2021), pp. 37-54.

⁸ Cfr. F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016; E. Scaglia, *Vittorino Chizzolini e Marco Agosti: lavoro, educazione e scuola popolare negli anni della riforma Gonella (1946-1951)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 1 (2016), pp. 93-106.

⁹ Cfr. E. Bressan, *Fra carità e beneficenza: le radici dell'assistenza e del volontariato ambrosiano*, in M. Tognetti Bordogna, V.A. Sironi (eds.), *Milano capitale del bene comune*, cit., pp. 18-22.

La scuola media italiana, nell'immediato dopoguerra, è uno dei settori che necessita urgentemente di essere riformato perché caratterizzato da un doppio percorso, finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente e alla conservazione dell'egemonia dei gruppi sociali dominanti¹⁰: un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo e all'università) e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale), unica possibilità per chi sapeva di essere inesorabilmente destinato ai compiti esecutivi. La scuola media, come è ovvio, rappresenta la scuola formativa per eccellenza, in cui si studiano materie capaci di "insegnare a ragionare", come il latino e la matematica. La scuola di avviamento, invece, molto più modestamente, si propone di preparare a una professione, rinunciando a qualsiasi intento culturalmente formativo. Il dibattito politico degli anni '50 sulla riforma della scuola fa emergere profonde divisioni sul modello di scuola media da attuare, in coerenza con le diverse idee su quelle che devono essere le funzioni e il ruolo della scuola nella società di quegli anni¹¹. Un terreno di scontro, ad esempio, è legato al mantenimento o all'abolizione del latino: la sua eliminazione è, per alcuni, funzionale ad una scuola realmente capace di accogliere tutti gli strati sociali, mentre, per altri, più conservatori, il suo mantenimento è un «baluardo della civiltà occidentale, in quanto lingua dell'umanesimo e della cattolicità»¹². Questi contrasti mettono in luce le due principali linee interpretative: la prima difende una cultura umanistica elitaria e discriminante, l'altra si impegna ad accogliere le pressioni delle famiglie, anche dei ceti popolari, per un investimento nell'istruzione finalizzato a un miglioramento delle proprie condizioni sociali e professionali e a mettere "tutti in eguale posizione di partenza di fronte alla vita"¹³. Le classi sociali più basse, difatti, cominciano a desiderare emancipazione e mobilità sociale per i propri figli e chiedono riforme e investimenti nel settore dell'istruzione. In sostanza, la scuola media rappresenta il coperchio di una pentola in continua ebollizione dalla quale emergono tutte le contraddizioni, i limiti, le inadeguatezze, le discriminazioni, gli anacronismi dell'intero sistema scolastico¹⁴. In questo contesto, la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 (Istituzione e ordinamento della scuola media statale) segnerà il passaggio da una scuola per pochi privilegiati a una scuola di tutti, proprio perché cade l'ordinamento a doppio binario vigente fino ad allora, rispondendo al dettato costituzionale che, negli

¹⁰ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.

¹¹ Cfr. F. Borruso, *La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», 20, 1 (2022), pp. 62-68.

¹² M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, p. 205.

¹³ L. Gui, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1974, p. 59.

¹⁴ Cfr. F. Del Passo, *Storia della scuola italiana*, in «Semestrale di studi e ricerche di geografia» (2003), p. 42.

articoli 3 e 34, aveva stabilito che lo Stato si facesse garante dell'uguaglianza delle "opportunità di accesso" all'istruzione e interprete della rimozione di tutti quegli ostacoli materiali e simbolici che impediscono la piena attuazione di una "scuola aperta a tutti e tutte". Proprio la Costituzione rappresenta, infatti, in particolare in questo periodo di ricostruzione, nella forma e nel contenuto, l'orizzonte pedagogico della vita democratica e, allo stesso tempo, l'orizzonte democratico per la vita pedagogica della scuola¹⁵. In verità, l'applicazione legislativa del dettato costituzionale ha richiesto una lunga gestazione politica e parlamentare e si è conclusa effettivamente solo con la legge 348 del 6 giugno 1977 (Modifiche di alcune norme della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale)¹⁶.

L'istituzione della scuola media unica indubbiamente è stata un compromesso fra ideologie contrapposte¹⁷, ma ha rappresentato un fondamentale elemento di rottura, sia con il sistema scolastico fascista, sia con quello ottocentesco di impostazione liberale¹⁸, una rottura caldeggiata da diversi fattori che avevano reso l'avevamo resa improcrastinabile. Se infatti il numero degli alunni iscritti alla scuola media era in costante crescita e manifestava un bisogno di scolarizzazione piuttosto diffuso, anche il mondo del lavoro, i sindacati *in primis*, ha espresso la necessità di andare verso una scolarizzazione di massa più avanzata per rendere le giovani generazioni più preparate e attive in un mercato del lavoro in evoluzione. In questo contesto, come è stato già accennato, il dibattito pedagogico non ha mancato di sottolineare l'impossibilità di tenere in vita un sistema scolastico di impianto gentiliano e la necessità di strutturare una scuola media unica capace di rispondere ai dettami costituzionali, alle nuove esigenze del mercato del lavoro e alla costruzione di una nuova idea di cittadinanza attiva, partecipativa e democratica¹⁹.

L'Umanitaria fa un'esperienza che anticipa di sette anni la scuola media unica nella struttura, nella finalità e nel contenuto e che, in qualche misura, ne costituisce le fondamenta: la Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale²⁰. Questa sperimentazione

¹⁵ Cfr. F. De Giorgi, *La repubblica grigia*, cit.

¹⁶ Cfr. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana del 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148.

¹⁷ Per approfondimenti, cfr. E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.

¹⁸ Cfr. D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e le politiche scolastiche del centrosinistra*, La Scuola, Brescia 2010.

¹⁹ Cfr. M. Baldacci, F. Cambi, M. Degl'Innocenzi, C.G. Lacaita, *Il centrosinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Piero Lacaita Editore, Manduria-Bari-Roma 2004.

²⁰ Cfr. C.A. Colombo, *"Educazione e Lavoro: sapere, fare e saper fare"*, cit.

inizia nel 1956 e dura solo alcuni anni, fino al 1961, appunto per l'avvento della scuola media unica. Il compito di dirigere questa scuola è affidato, direttamente da Bauer, ad Antonio Carlo Chiappano, detto Nino (1926-2013)²¹, allora giovane professore di liceo, che ne elabora la struttura. Al suo fianco, come consulente pedagogico e come supervisione scientifica, viene posto il pedagogista Francesco de Bartolomeis, dell'Università di Torino. Il 4 marzo 2011 ho avuto l'opportunità di incontrare Nino Chiappano e di raccogliere un'intervista, le cui parole saranno riprese in alcune parti del testo, dalla quale è scaturito, tra le altre cose, il racconto di questa esperienza, che per lui è stata il suo orgoglio, la sua meravigliosa avventura.

Nino Chiappano, in linea con il pensiero di Riccardo Bauer, considera la scuola, come il problema di fondo della ricostruzione economica, sociale, politica e morale del paese e rende l'Umanitaria un reale laboratorio di studio e di sperimentazione, per non criticare solamente lo stato di degrado e di selettività della scuola ma proporre un nuovo orientamento pratico. L'assunto di base di questa esperienza innovativa, ispirata alla più avanzata pedagogia di matrice attivista, non solo italiana, è che la scuola sia un "vigoroso strumento di una più alta dignità"²², che non separi l'operaio specializzato, il contadino, così come qualsiasi altro lavoratore, dalla cultura ma che sia in grado di preparare l'uomo, il lavoratore e il cittadino, nell'ottica di una reale "educazione a tutto campo"²³. Questa sperimentazione pone le sue fondamenta proprio sul tipo di formazione considerata meno aristocratica e istruttiva (l'avviamento professionale), di cui l'Umanitaria può vantare un'eccellente esperienza grazie alle sue scuole professionali di arti e mestieri, per dimostrare che formazione generale e formazione professionale, formazione umanistica e formazione tecnico-scientifica non devono inevitabilmente essere separate:

L'Umanitaria si è proposta di compiere nella scuola più popolare, cioè quella di avviamento professionale, un *esperimento* che fosse probante della concreta possibilità di introdurre qualche più fecondo indirizzo senza turbarne le linee fondamentali: un orientamento che potesse sostanzialmente perfezionarla in attesa di una radicale ed armonica riforma, ma in pari tempo costituisse,

²¹ Antonio Carlo Chiappano, più conosciuto come Nino, è stato un pedagogista, un educatore e un formatore. Laureato in Lettere e Filosofia, dopo aver lavorato per diversi anni nelle scuole milanesi, tra cui appunto l'esperienza all'Umanitaria, negli anni '60 si è trasferito a Parigi per dirigere, per conto dell'UNESCO, i programmi di scolarizzazione in diversi paesi del mondo. Per una biografia più dettagliata: <https://liceoberchet.edu.it/storia/ChiappanoNino/NinoChiappano.htm>.

²² R. Bauer, *Presentazione*, in Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 14.

²³ C. Griffin, *Ettore Gelpi. L'Educazione a tutto campo*, in «Scuola e città», marzo 1988, pp. 136-143.

si direbbe, un motivo utile anche agli effetti di quella *generale riforma degli studi medi* che è auspicata da quanti hanno esatta coscienza della necessità di improntare agli studi della grande massa dei cittadini a lineamenti adeguati all’impegno civico economico e sociale per tutti identico ch’essi assumono in una nazione libera. E ciò facendo del lavoro non un intento professionale – assolutamente inopportuno e falso nell’età evolutiva, che è età per definizione di immatura personalità – ma uno *strumento di apertura culturale e di rivelazione attitudinale* valido quindi anche ai fini dell’apertura di un *curriculum* scolastico che non sia quello tecnico-professionale di immediata realizzazione²⁴.

Centrale, dunque, il tema del lavoro, non basato sul metodo analitico, che chiede semplicemente all’esecutore un contributo di attenzione e di abilità, ma sul metodo globale, che subordina l’impegno esecutivo, l’apprendimento strumentale, alla mobilitazione dell’interesse e alla consapevolezza del fine. In questo modo il lavoro non è più semplice “tirocinio” e “preparazione alla vita”, così come pensato nelle scuole di avviamento, ma occasione di “ricerca” e di apprendimento di un “metodo”²⁵, come ribadito anche nel discorso programmatico della Scuola:

La Scuola preparatoria può definirsi scuola di lavoro nel senso che concepisce il lavoro come *condizione e occasione educativa*, ossia come un processo organico di sperimentazione capace di risvegliare e sviluppare nell’alunno un atteggiamento “scientifico” e il senso delle sue responsabilità di uomo e di cittadino. Essa non offre l’acquisto di determinate abilità – la conoscenza di un mestiere – ma intende portare alla luce, attraverso una metodi osservazione e valutazione, gli interessi, le attitudini, le capacità dell’alunno, in una parola tutti quegli elementi che consentono di orientare con sicurezza il giovane nella scelta del mestiere al termine dell’obbligo scolastico. Essa non si propone un accumulo informale di conoscenze, un massiccio ideale enciclopedico, ma la creazione di un abito critico, l’attitudine a porsi delle domande, a sapervi trovare le risposte soddisfacenti, ad organizzare queste risposte in un insieme coerente e unitario, a volere, sulla base di esse, influire sulla realtà e modificarla. In tal modo la Scuola Preparatoria vuole essere non un’esperienza in sé conclusa e scissa dalla vita, ma premessa ed avvio a quell’incessante processo

²⁴ Ivi, p. 13.

²⁵ Cfr. A. Chiappano, *Il lavoro in funzione educativa*, in Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, cit., pp. 110-119.

di auto elevazione che deve essere la vita dell'alunno intesa come educazione permanente²⁶.

Il principio dell'educazione permanente, di cui la scuola rappresenta una parte basilare, guida, in buona sostanza, questa sperimentazione. È necessario spendere qualche parola sul nome della Scuola, che risulta particolarmente complesso, ridondante e ingombrante. Nella scelta si è tenuto conto di alcuni fattori: non si può chiamare "scuola media unica" perché questo nome era già stato utilizzato dal ministro Bottai e quindi si vogliono evitare reminiscenze fasciste; il termine "avviamento" deve essere presente perché l'Umanitaria riceve finanziamenti dal Ministero del Lavoro per la formazione professionale, i termini "preparatoria" e "orientamento" vengono invece inseriti per indicare la preparazione culturale presente nella scuola e per alleviare la connotazione di preparazione professionale:

L'ambizione nostra è stata quella di anticipare [...] quella che poi è diventata la scuola media unica. Noi non abbiamo avuto la possibilità di chiamarla "scuola media unica" perché, forse pochi lo sanno, negli ultimi anni del fascismo, il ministro dell'educazione Bottai aveva lanciato l'idea della scuola media unica, e quando noi abbiamo cercato di battezzare la nostra scuola dell'Umanitaria, proprio per evitare delle reminiscenze fascistizzanti, non l'abbiamo chiamata "scuola media unica" ma in realtà era quello²⁷.

A posteriori, lo stesso Nino Chiappano non avrebbe rifatto questa scelta:

Questa è una cosa che oggi non farei più, non si può dare un nome così pesante e così ingombrante a un'istituzione, bisogna trovare delle formule più semplici, come anche per i titoli di libri e di giornali; comunque, dal punto di vista psicologico e della comunicazione, era un gravissimo errore quel titolo²⁸.

Le materie di studio sono molteplici e bilanciate fra discipline a carattere culturale e discipline a carattere professionale. Durante la settimana nelle tre annualità di scuola, si studiano infatti le seguenti materie: religione (1 ora), educazione fisica (2 ore), italiano, storia, geografia ed educazione civica (dalle 6 alle 8 ore), lingua straniera (2 o 3 ore), matematica, fisica e chimica (5 o 6 ore), tecnologia e laboratori tecnologici (3 ore, ad

²⁶ Discorso programmatico della scuola preparatoria, citato in A. Chiappano, *Cronaca di un triennio*, in Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, cit., pp. 56-57.

²⁷ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano.

²⁸ *Ibidem*.

esclusione del primo anno durante il quale la materia è assente), disegno (6 ore), canto (1 ora), esercitazioni pratiche (8 o 10 ore)²⁹. La giornata scolastica è di otto ore, poiché solo il tempo pieno consente di rispettare gli obblighi curricolari istituzionali (formalmente la scuola preparatoria è un “avviamento al lavoro”) e di integrarli con le nuove intenzionalità pedagogiche³⁰.

Anche la religione cattolica, come ricorda Chiappano, trova un suo posto:

Eravamo sotto lo sguardo ostile della Chiesa, noi, per essere riconosciuti dallo Stato, dovevamo avere un programma statale, cioè dovevamo inserire nel nostro *curriculum* la religione, e allora abbiamo chiesto alla diocesi che ci designasse un professore di religione, e così noi abbiamo avuto un professore di religione che era il meraviglioso don Angelini, che è venuto da noi e, quando poi siamo diventati amici, mi ha raccontato di essere venuto da noi tremebondo, perché pensava di entrare in un covo comunista, gli avevano detto di stare attento perché dovevamo essere un covo di rossi, è venuto lì ed era sulla difensiva, io l'ho accolto con estrema cordialità, l'ho lasciato fare, ecc. [...] Don Angelini ha scoperto chi eravamo: dopo un po', un giorno, sento bussare alla porta del mio ufficio e don Angelini mi dice “signor direttore, posso parlarle?”, ed è venuto a parlarmi, e in fondo è venuto a confessarsi, cioè don Angelini ogni tanto veniva a confessarsi da me, perché lui diceva: “io ogni tanto ho l'istinto di dare una sberla a qualche ragazzo...” e così via. E poi alla fine mi aveva svelato che gli avevano detto “stai attento che vai in un covo di comunisti” e poi lui ha detto a quella gente lì chi eravamo e siamo diventati amici³¹.

Da evidenziare è lo spazio dedicato all'educazione civica, non ancora valorizzata nella scuola ufficiale e intesa non come una nuova materia ma come una disciplina trasversale finalizzata all'effettiva preparazione del singolo alla vita pubblica. Si cerca, difatti, di avvicinare i giovani cittadini all'amministrazione pubblica della città, alla vita nei sindacati, ai problemi storici che hanno un preciso valore nella vita contemporanea. Usciti dalla scuola dell'obbligo, i ragazzi dovrebbero avere una visione abbastanza chiara dei rapporti fra cittadini e istituzioni pubbliche, frutto dell'esperienza diretta vissuta nella scuola. L'organizzazione “sociale” della scuola faceva sì che fosse vissuta realmente come una comunità di

²⁹ Cfr. Archivio storico della Società Umanitaria, *Aspetti tecnico-organizzativi; il colloquio dell'ente locale con la stampa, i cittadini, i centri associativi della vita locale*, Intervento di Ettore Gelpi (in qualità di rappresentante della Società Umanitaria) al Convegno Nazionale di Studio “Rapporti tra Amministrazione Pubblica e Privata” tenutosi a Bologna l'8 e 9 novembre 1963.

³⁰ Cfr. D. Bellamio, *Nino Chiappano e la scuola preparatoria*, testo disponibile al sito internet: www.umanitaria.it.

³¹ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano.

studio e di lavoro, capace di fortificare contemporaneamente la personalità del singolo e l'appartenenza a una comunità cooperativa.

Il carattere sperimentale della scuola si concretizza, oltre che dall'impostazione politecnica delle attività scolastiche, anche dalla presenza di alcuni servizi molto innovativi per il tempo che, congiuntamente all'apprendimento, concorrono a dare di ciascun allievo un profilo completo. Parliamo, ad esempio, del servizio psicologico, del servizio sociale, del servizio sanitario, del consultorio psico-pedagogico, dei colloqui quotidiani con i genitori. Tutto ciò al fine di permettere agli allievi, oltre che di avere un'esperienza scolastica pienamente soddisfacente, anche di compiere, alle soglie della licenza, delle scelte basate, non sulle suggestioni emotive o sui consigli dei genitori, ma sulla consapevolezza delle proprie passioni e attitudini e alla luce delle esperienze formative vissute³². Nella scuola si applicano i metodi della discussione, del lavoro di gruppo, della ricerca, dell'apprendimento cooperativo (allora poco diffusi in Italia); la valorizzazione delle varie forme di espressività; il rigore dell'approccio scientifico e l'attenzione agli aspetti emotivi della relazione tra allievi e docenti e tra gli allievi stessi.

Centrale è la figura dell'assistente sociale perché numerosi sono gli studenti con i quali gli insegnanti incontrano difficoltà a interagire o dei quali si sospettano condizioni di vita precarie o pericolose. L'insegnante può segnalare lo studente all'assistente sociale che provvede a fare una visita domiciliare, alcuni colloqui con il ragazzo e con i genitori e, eventualmente, una diagnosi con il relativo trattamento. La figura dell'assistente sociale non è affatto vissuta, da studenti e famiglie, come invadente ma come una presenza amichevole e affettuosa a cui confidare anche i problemi più delicati.

Altra peculiarità della scuola è la presenza di un efficiente e "permanente" consiglio di classe formato da insegnanti preparati, affiatati e dotati di un comune orientamento metodologico:

Nella nostra scuola c'era una caratteristica straordinaria [...]: ogni giorno, dopo i corsi, tutti i professori si riunivano con me e dalla 16-17 fino alle 18-19, discutevamo insieme e ciascuno raccontava un po' quello che aveva fatto, quali erano i problemi e si cercavano insieme delle soluzioni. In questo modo c'era una circolazione di idee, di esperienze, di dubbi, problemi, difficoltà; con noi c'era anche l'assistente sociale, che faceva parte integrante del corpo, e c'era lo psicologo e, quando lui voleva, c'era anche il professore di

³² Cfr. A. Chiappano, *Scuola di avviamento professionale e scuola preparatoria di orientamento*, in Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, cit., pp. 23-30.

religione che era là come tutti gli altri. Ogni giorno noi abbiamo fatto questo lavoro, era straordinario. La cosa straordinaria è che tutti questi giovani hanno accettato, non c'erano dei compensi, non c'era uno stipendio più alto, non c'erano dei gettoni da guadagnare, è una cosa straordinaria a pensarci oggi, quando mi viene in mente e ci penso, mi dico che è straordinario!³³.

Gli insegnanti dell'Umanitaria, inoltre, ogni anno si formano, prima dell'inizio della scuola, con dei corsi residenziali di preparazione pedagogica e didattica a Meina, sul lago Maggiore, dove l'Umanitaria ha un Centro residenziale per l'educazione degli adulti. Questo è un fatto straordinariamente importante: prima dell'inizio della scuola, gli insegnanti, il direttore e i consulenti, destinati a formare un'equipe di lavoro, compiono un'esperienza di vita comunitaria per otto giorni.

Il vivere insieme, lo stare accanto ora per ora conduce a quell'affiatamento personale, a quella reciproca conoscenza, comprensione e stima senza le quali non si può pensare di compiere un serio lavoro in collaborazione. L'esperienza comunitaria e cooperativa contribuisce anche ad abbassare, se non a distruggere completamente, la barriera esistente tra professori a formazione universitaria e istruttori pratici, per lo più autodidatti. La vicinanza rivela ai primi quanto il mondo del lavoro sia ricco di problemi e di valore umano, ed aiuta i secondi a superare il loro complesso di inferiorità verso chi 'ha studiato' e 'sa parlare'³⁴.

Il corso residenziale è basato sulle tecniche della discussione e del lavoro di gruppo, adatte a distogliere gli insegnanti dalle loro abitudini individualistiche e dogmatiche per assumere invece il ruolo di animatori capaci di apprezzare il valore del gruppo e della socialità.

L'Umanitaria, per gli scopi che si propone, mira alla formazione di un insegnante innovativo, ossia:

1. consapevole delle finalità educative lontane e degli obiettivi pedagogici immediati del progetto;
2. capace di formulare tali obiettivi in termini di azioni da compiere e di risultati da ottenere, ossia di tradurli in piani di lavoro e in profili attitudinali dell'alunno;
3. capace, perciò, di considerare il programma come un necessario punto di riferimento ma non più come uno scopo a cui piegarsi e piegare l'alunno;

³³ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano.

³⁴ A. Chiappano, *La formazione degli insegnanti e l'opera dei consulenti*, in Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, cit., p. 131.

4. capace di servirsi dei testi o manuali scolastici senza esserne asservito, e capace, soprattutto, di ricercare, selezionare, adattare e, all'occorrenza, elaborare egli stesso strumenti didattici complementari;
5. capace, insieme, di predisporre, suscitare, incoraggiare, guidare, utilizzare occasioni e situazioni di apprendimento individuale o collettivo, di comunicazione e di interscambio adeguate ai bisogni, agli interessi degli alunni;
6. consapevole, dunque, del primato e della centralità del processo di apprendimento rispetto al processo di insegnamento;
7. capace, di conseguenza, di concepire e praticare il controllo delle acquisizioni non più come strumento di repressione o mezzo di selezione, ma come valutazione formativa e fattore di orientamento;
8. capace di riscoprire e ricollocare l'alunno nella realtà contestuale della sua famiglia e del suo ambiente culturale;
9. capace di voltar le spalle all'individualismo tradizionale della professione docente, di inserire la propria azione personale in un progetto collettivo, in una rete dinamica di convergenze e di interazioni, e perciò di instaurare un rapporto cooperativo con i colleghi, nonché con gli specialisti dei servizi ausiliari, con i consulenti e gli esperti, con le famiglie;
10. capace, infine, di reinserire la scuola nel tessuto educativo, culturale e produttivo dell'ambiente cittadino, tanto per riconnettere l'istituzione scolastica alla realtà sociale, che per arricchire di questa realtà la sostanza del processo di istruzione³⁵.

Evidente è, quindi, il contributo dell'Umanitaria alla definizione della figura tutta da inventare dell'insegnante nella futura scuola media unica: un'insegnante che deve necessariamente emanciparsi dalla connotazione elitaria che l'avevano caratterizzato precedentemente e di affiancare, a una solida preparazione disciplinare, anche altre funzioni. L'insegnante, in altre parole, deve farsi anche animatore, ricercatore, diagnostico, programmatore, sviluppatore di *curriculum*, produttore di materiale didattico e formarsi, continuamente, a una nuova strumentazione e metodologia didattica³⁶. Grazie alla spinta democratica di cui l'istituzione della scuola media unica si è fatta portatrice, non bastano più le competenze scientifiche della propria disciplina di insegnamento, ma occorre uno sguardo fortemente interdisciplinare per

³⁵ Cfr. A. Chiappano, *La formazione degli insegnanti*, in M. Mellini (ed.), *Atti delle giornate di studio organizzate dalla Società Umanitaria sotto l'alto patronato di Sandro Pertini presidente della Repubblica*, Milano 5-6 maggio 1984, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 167-177.

³⁶ Cfr. Archivio storico della Società Umanitaria, *Le attività formative presso la Società Umanitaria*, Relazione di Ettore Gelpi sulla Società Umanitaria, senza data.

gestire e intervenire sia sui processi di insegnamento sia nella complessità sociale che si sta affacciando nella scuola³⁷.

4. Conclusioni

La ricostruzione del cammino che ha portato la scuola italiana all'istituzione della scuola media unica sarebbe incompleta se non includesse, oltre ai passaggi legislativi formali che ne hanno segnato lo sviluppo, anche l'insieme quelle proposte, sicuramente meno conosciute, che si configurano come una "storia parallela"³⁸. La Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale è indubbiamente stata un'operosa officina di democrazia da cui è nata la Scuola Media a livello nazionale. Anche se è esistita solo alcuni anni (1956-1961), rimane straordinaria per la sua carica di rinnovamento e di lotta contro la distinzione tra preparazione intellettuale e preparazione tecnica. La scuola, infatti, riesce ad assolvere il suo compito formativo solo se diventa attiva, se apre la mente, se sviluppa il gusto e lo arricchisce (con gite d'istruzione, lavoro di gruppo, visite alle aziende, attività culturali extra-scolastiche).

In sostanza, tre sono stati i tre principi fondamentali che hanno ispirato questa esperienza:

1. in una società effettivamente democratica, la scuola deve rinunciare a una selezione prematura ma rivolgersi piuttosto all'educazione degli alunni secondo le loro capacità e i loro interessi;
2. la scuola dovrebbe combattere l'idea che solo certe materie, come la matematica, possano esercitare - in virtù di qualche mistero - una maggiore influenza sulla formazione del bambino. Lo sviluppo di abitudini critiche non dipende, infatti, esclusivamente dal contenuto di una disciplina, ma anche dalla maniera in cui la disciplina viene affrontata; quindi, anche il lavoro stesso, nelle sue tre fasi (progettazione, esecuzione e controllo) può costituire un ottimo mezzo di formazione;
3. la scuola primaria e post-primaria non deve essere considerata un'esperienza completa e autonoma, come il primo grado di un'azione permanente. È quindi necessario che miri a sviluppare il carattere, la passione per la ricerca, la disponibilità intellettuale a

³⁷ Cfr. Benvenuto G., *La ricerca come processo formativo: l'approccio interdisciplinare per una formazione permanente degli insegnanti*, in «*Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*», 2 (2019), pp. 16-24.

³⁸ Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 2000, p. 85.

immagazzinare conoscenze particolari o acquisire conoscenze specifiche³⁹.

La Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale, quindi, non solo è stata precorritrice di proposte che si sono poi concretizzate nella scuola media unica, ma anche di questioni che tutt'oggi non sono pienamente risolte.

Bibliografia

- Archivio storico della Società Umanitaria, *Aspetti tecnico-organizzativi; il colloquio dell'ente locale con la stampa, i cittadini, i centri associativi della vita locale*, Intervento di Ettore Gelpi (in qualità di rappresentante della Società Umanitaria) al Convegno Nazionale di Studio "Rapporti tra Amministrazione Pubblica e Privata" tenutosi a Bologna l'8 e 9 novembre 1963.
- Archivio storico della Società Umanitaria, *Le attività formative presso la Società Umanitaria*, Relazione di Ettore Gelpi sulla Società Umanitaria, senza data.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Baldacci M., Cambi F., Degl'Innocenzi M., Lacaïta C.G., *Il centrosinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Piero Lacaïta Editore, Manduria-Bari-Roma 2004.
- Bauer R., *Quello che ho fatto. Trent'anni di lotte e di ricordi*, Cariplo-Laterza, Milano-Roma 1987.
- Bauer R., *Una caratteristica istituzione sociale: la «società umanitaria» fondazione P.M. Loria*, in «Giornale degli Economisti e Annali di Economia», 21, 5/6, Maggio-Giugno 1962, pp. 336-353.
- Bellamio D., *Nino Chiappano e la scuola preparatoria*, testo disponibile al sito internet: www.umanitaria.it.
- Benvenuto G., *La ricerca come processo formativo: l'approccio interdisciplinare per una formazione permanente degli insegnanti*, in «Cadmò: giornale italiano di pedagogia sperimentale», 2 (2019), pp. 16-24.
- Borruso F., *La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», 20, 1 (2022), pp. 62-68.
- Bressan E., *Fra carità e beneficenza: le radici dell'assistenza e del volontariato ambrosiano*, in M. Tognetti Bordogna, V.A. Sironi (eds.), *Milano capitale del bene comune*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 18-22.
- Chiappano A., *La formazione degli insegnanti e l'opera dei consulenti*, in M. Mellini (ed.), *Atti delle giornate di studio organizzate dalla Società Umanitaria*

³⁹ Cfr. A. Chiappano, *Stages de formation pédagogique des maîtres à l'«Umanitaria»*, in «International Review of Education», 6, 4 (1960), pp. 474-478.

- sotto l'alto patronato di Sandro Pertini presidente della Repubblica, Milano 5-6 maggio 1984, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 167-177.
- Chiappano A., *Stages de formation pédagogique des maîtres à l'«Umanitaria»*, in «International Review of Education», 6, 4 (1960), pp. 474- 478.
- Codignola T., *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana del 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148.
- Colombo C.A., «Educazione e Lavoro: sapere, fare e saper fare». *Breve storia della Società Umanitaria*, Archivio Storico Umanitaria, testo disponibile al sito internet: www.umanitaria.it.
- Damiano E., Orizio B., Scaglia E. *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.
- D'Autilia M.L., *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, Giuffrè, Milano 1995.
- De Giorgi F., *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016.
- Del Passo F., *Storia della scuola italiana*, in «Semestrale di studi e ricerche di geografia» (2003), pp. 3-147.
- Fumi G., *Le molte vie del finanziamento privato al bene pubblico. Milano tra Ottocento e Novecento*, in M. Tognetti Bordogna, V.A. Sironi (eds.), *Milano capitale del bene comune*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 77-111.
- Gabusi D., *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e le politica scolastica del centrosinistra*, La Scuola, Brescia 2010.
- Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.
- Griffin C., *Ettore Gelpi. L'Educazione a tutto campo*, in «Scuola e città», marzo 1988, pp. 136-143.
- Gui L., *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1974.
- Meta C., *La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato. Dagli ideali di inclusione sociale al modello «aziendalista» neoliberista*, in «L'ospite ingrato», 9 (2021), pp. 37-54.
- Monno S. (ed.), *Umanitaria. Cento anni di solidarietà*, Charta, Milano 1993.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 2000.
- Scaglia E., *Vittorino Chizzolini e Marco Agosti: lavoro, educazione e scuola popolare negli anni della riforma Gonella (1946-1951)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 1 (2016), pp. 93-106.
- Società Umanitaria, *Statuto*, testo disponibile al sito internet: www.umanitaria.it.
- Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria (eds.), *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

Davide Di Palma*

***Stimulating Self-Esteem in SLD Students
attending Lower Secondary School through
an Innovative Motor and Sports' Education Laboratory***

Keywords: Autostima, DSA, Scuola Secondaria di Primo Grado, Didattica Motorio-Sportiva Innovativa, Test TMA.

La scuola secondaria di primo grado rappresenta uno dei passaggi fondamentali per la crescita dei giovani che si incamminano verso l'adolescenza. In questo frangente la formazione dell'autostima ricopre un ruolo cruciale e la scuola può facilitare o meno tale processo; in particolare, per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) le difficoltà riscontrate a livello scolastico, unitamente alle dinamiche socio-relazionali con il gruppo dei pari, possono incidere negativamente. Scopo di tale lavoro è di valutare la capacità di stimolare l'autostima nei soggetti con DSA attraverso un laboratorio didattico innovativo incentrato sull'educazione motorio-sportiva. Lo studio è condotto attraverso un'analisi comparata di un gruppo campione e uno controllo e si avvale, per la fase valutativa, del Test TMA (Test di valutazione multidimensionale dell'autostima) di Bracken (1993). Emergeranno importanti risultati sull'importanza della didattica motoria e sportiva nella scuola secondaria di primo grado per la formazione di tutti gli studenti, compresi coloro che si trovano in situazioni di svantaggio e difficoltà come quelli con DSA.

Keywords: Self-Esteem, SLDs, Lower Secondary School, Innovative Motor and Sports' Education, Multidimensional Self-Concept Scale.

The lower secondary school context constitutes one of the most important steps in the education of young people, accompanying them in the transition towards adolescence. Here, the building up of self-esteem plays a crucial role, and school may or may not facilitate this process. For students with specific learning disorders (SLDs), in particular, the difficulties experienced within the school context, in addition to the socio-relational dynamics within the peer group, may impact negatively upon their wellbeing. The objective of this work is to evaluate the possibility of stimulating self-esteem in SLD subjects through an innovative educational laboratory focused on motor and sports' education. The study was carried out through a comparative analysis of a sample and a control group, and the project made use of the Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) developed by Bracken (1993) for the assessment phase. Important considerations will come out about the role the motor and sports' education could play within the lower secondary school context in optimizing the educational processes for all students, including those in disadvantaged and difficult situations such as those with SLDs.

* Associate Professor, University of Naples "Parthenope".

1. Introduction

Lower secondary school is one of the main formal educational contexts where a student develops and matures both from an educational point of view, and from a personal and social-relational one. This context plays a crucial role in guiding young people towards sound educational growth, and in consolidating the basis for tomorrow's students and individuals. Therefore, it appears that one of the elements to which most attention should be paid is the care and positive stimulation of self-esteem, which nowadays represents a factor that, over time, triggers critical mechanisms in school, university and the professional sphere, and throughout life too. This clearly becomes even more relevant when dealing with students with specific learning disorders (SLDs) who, unfortunately, experience numerous difficulties in the school environment and in everyday life. In this regard, through an experimental didactic proposal, we will reflect on how much the educational sciences sphere, in their motor and sports dimension, can act as a driving force for the stimulation of self-esteem in students, especially in those with SLDs. Indeed, we believe that this proposal should become a pedagogical tool on which the school system, first and foremost at lower secondary school level, should focus for educating present and future generations, unlike what happens today on a practical level.

2. The concept of self-esteem at a psycho-pedagogical level: a literature review

Studies on the concept of self and self-esteem have been given considerable attention in psycho-pedagogical literature. The concept of self is defined as that set of elements to which a person refers to describe himself or herself; it covers all knowledge about the self, such as name, race, preferences, beliefs, values, and physical descriptions. Self-esteem, on the other hand, is an evaluation of the information contained in the concept of self and is related to personal beliefs about one's own abilities and skills, social relationships, and future achievements. Self-esteem is determined by objective and subjective information, referring to three types of Self:

- *Real Self*: is the objective assessment of one's own competence;
- *Perceived Self*: is the evaluation of the real self, which hardly ever coincides with it;

- *Ideal Self*: how the subject wishes to be; the ideal self is influenced by culture and society.

Among the earliest definitions of self-esteem is the one developed by James¹ according to which a person's self-esteem is determined by the relationship between perceived self and ideal self. According to James, the greater the distance of the perceived self from the level of the ideal self, the lower the level of self-esteem a person will experience. In other words, self-esteem results from comparing successes achieved and corresponding expectations: $\text{Self-esteem} = \text{Success}/\text{Expectations}$.

The formula developed by James in 1890 links self-esteem to the person's attained successes but neglects to consider the effect of environmental factors. It is therefore regarded as a unitary psychological characteristic, independent of life contexts. However, by interacting with the individual, environmental factors contribute to improving or worsening his or her performance too. Indeed, the concept of the self stems from how we are treated or viewed by others; what others think of us. Namely, the image of us that is reflected, slowly becomes what we think of ourselves. By contrast, others are also influenced by how we judge ourselves, and tend to see us as we see ourselves. Further studies have examined self-esteem in multidimensional terms and have highlighted interpersonal relationships, environmental control skills, emotionality, academic success, family life, and bodily experience as the most important factors when dealing with self-esteem².

According to Bracken's³ definition, «self-esteem is a learned, multidimensional, context-related behavioral and cognitive pattern that is based on an individual's expressed evaluation of past experiences and behaviors, influences his or her current behaviors, and predicts his or her future ones». According to Galimberti⁴, self-esteem corresponds to «the consideration an individual has of himself/herself» and this consideration is expressed through an attitude, a cognitive evaluation or a set of self-addressed affections. Each person values things about himself/herself differently. Already William James expressed this idea quite well: «I, who for the time have staked my all on being a psychologist, am mortified if others know much more psychology than I. But I am contented to wallow in the grossest ignorance of Greek. My deficiencies there give me no sense

¹ Cf. W. James (Ed.), *Principles of Psychology*, vol. I, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1890.

² Cf. S. Harter, *Manual for the social support scale for children*, University of Denver, 1985; H. W. Marsh, H. Macdonald, W. Iain, *Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children*, «American Educational Research Journal», XXVII, 1 (1990), pp. 89-117.

³ Cf. B.A. Bracken, *TMA. Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*, Erickson editions, 2003.

⁴ Cf. U. Galimberti, *Dizionario di psicologia*, Utet, Torino 2002.

of personal humiliation at all. Had I ‘pretensions’ to be a linguist, it would have been just the reverse».

Self-esteem comprises three different aspects: the cognitive aspect, consisting of each person’s views of himself/herself regarding his or her physical appearance, emotional and social life, knowledge, profession, morality, the achievement of set goals and hence self-realization; the emotional aspect, determined by the emotions a person feels toward himself/herself, such as affection, indifference, hostility; and finally the behavioral aspect, i.e., the person’s attitudes toward himself/herself (self-respect, satisfaction of his or her needs, health care). Self-esteem has been shown to affect⁵:

- cognition
- motivation
- emotions
- behavior

Rosemberg et al.⁶ distinguish global self-esteem from specific self-esteem, defining the former as an overall judgment of one’s own worth, which derives from the relationship between one’s aspirations for success and the skills he or she has actually acquired (a concept that can be linked to that of self-efficacy, as expressed by Bandura⁷). The latter, on the other hand, is a judgment that concerns a particular domain of self-evaluation (physical, intellectual, moral, social, and so on), it is related to the individual’s level of self-acceptance and self-respect and is marked more by emotions than by rationality. General self-esteem does not necessarily correspond to the sum or average of various specific self-esteems. Indeed, there are those who, while reaping successes in some areas, suffer from a fundamental and generic self-loathing; this occurs because people assign different levels of importance to each area. Therefore, the more important it is for a person to be able to rate himself/herself well in a given area, the more that specific self-esteem will affect (positively or negatively) his or her global self-esteem. Since the concept of self and self-esteem are necessarily related to the important aspects of life, a person’s global self-esteem will depend on the various contexts in which he or she acts, but especially on the importance he or she attaches to each of the components.

⁵ Cf. J.D. Campbell, L.F. Lavallee, *Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem*, «Self-esteem». Springer, Boston (MA) 1993, pp. 3-20.

⁶ Cf. M. Rosenberg, et al. *Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes*, «American sociological review», 1995, pp. 141-156.

⁷ Cf. A. Bandura (Ed.), *Il senso di autoefficacia*, Centro Studi Erickson, Trento 1996.

According to Galimberti⁸, self-evaluation, which is the basis of self-esteem, can express itself as overvaluation or undervaluation deriving from a consideration of self that differs from that of others, or is distorted in relation to the actual situation. Having high self-esteem is one of the clearest signs of psychological well-being, and positive self-esteem is considered the central factor of good social-emotional adjustment. Indeed, having good self-esteem makes people more confident, more desirable in the eyes of others, and helps them respond appropriately to the challenges and opportunities of life. It cannot be said that high self-esteem determines good performance or, conversely, that good performance is the cause of high self-esteem, but it is likely that causality acts in both directions insofar as the impression about one's own performance influences one's self-evaluations.

At the same time, the beliefs an individual has about himself/herself have a strong impact on the effectiveness of his or her performance. People with high self-esteem, before undertaking any activity, solving a problem, or facing a test, generally appear confident and are sure about their good chances of success; in fact, they often have a history of previous good performance behind them that fuels their expectations. For such people, difficult situations and tests are stimulating, a challenge to be taken up in order to prove their worth to themselves and others. The achievements of people with high self-esteem will be far more numerous and of a higher level than those of people with low self-esteem, because of the degree of commitment and persistence they put into their goals. People with low self-esteem find themselves in the opposite situation: before each test, they feel anxious and worried, have many doubts about the outcome of their efforts, have no confidence in their abilities; past experience does not suggest favorable predictions to them, and so they already envisage the moment when they will have to face the umpteenth failure. They often turn out to be overwhelmed with anxiety if their first attempts are unsuccessful, and they are unable to persist in their efforts. Low self-esteem then leads to the vicious cycle of having negative expectations which consequently affect our performance and lead us to experience failure. This in turn negatively affects self-evaluation and results in a further lowering of the level of self-esteem. Low self-esteem can strengthen disturbing behaviors and prevent motivation for change by creating a spiral in which negative behavior causes a social reaction that, in turn, strengthens symptomatology and rejection of change⁹.

⁸ Cf. U. Galimberti, cit.

⁹ Cf. M. Corbo et al., *Il bambino iperattivo e disattento. Come riconoscerlo ed intervenire per aiutarlo*, Francoangeli, Milano 2004.

Semeraro et al.¹⁰ and Villani et al.¹¹ both emphasize the close relationship between SLD and low self-esteem resulting from repeated experiences of failure. This is precisely what stimulated the spirit behind the research discussed in this paper, in an attempt to frame an educational experience to be introduced into the school system that can positively stimulate the students' level of self-esteem, paying particular attention to those with specific learning disorders.

3. Self-esteem in the school context and the relationship with specific learning disorders (SLDs)

Besides being a basic component of mental health, self-esteem appears to be closely associated with academic achievements¹². Most educators consider positive self-esteem to be the central factor in good social-emotional adjustment. This correlation is even stronger when looking specifically at young people's evaluations of themselves as students (their school self-esteem). There is no certainty that high self-esteem leads to good grades, or that the opposite is true, but it is likely that causality acts in both directions. Self-esteem is an important aspect of a young person's global functioning: it is related to various areas, among which we can include psychological health and school performance (which are interactive). It is also closely related to one's attributional style, that cognitive process through which one tries to attribute a cause to events, to interpret facts occurring in the environment.

In the psycho-pedagogical field, efforts are being made to study those individuals whose academic performance is lower than their actual chances of success, and to understand what could be expected of them on the basis of their abilities and skills; the situation of these students is referred to as "scholastic underachievement". This disorder affects about 16% of students, and thus concerns the gap between actual and potential academic performance. Typically, these individuals have low esteem with respect to their school abilities and a low concept of self. They are often afraid of both success and failure; they make negative judgments about school and teachers, claiming that they are not understood, and they complain all the time.

A distinction can be made between situational underachievement, occurring when school performance temporarily falls below the expected

¹⁰ Cf. C. Semeraro et al., *La comunicazione della diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento. Lo studente, la famiglia e il contesto scolastico*, «Psicologia clinica dello sviluppo», XXIV, 2 (2020), pp. 337-347.

¹¹ Cf. E. Villani et al., *La capacità di orientamento al futuro in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento e con sviluppo tipico*, «Psicologia clinica dello sviluppo», XXV, 1 (2021), pp. 119-133.

¹² Cf. A. W. Pope, S. M. Mchale, W. E. Craighead, *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press, 1988.

level, and chronic underachievement, in which performance below true potential lasts for a long period of time¹³. Some authors consider self-esteem as a threshold variable: its effect may not be as strong or significant on academic success when it is at or above average levels, but it seriously inhibits perseverance, confidence, and school performance when it is at low levels. Regardless of assumptions about the direction of causality between low self-esteem and academic success, it is essential that, when self-esteem is particularly low, efforts be made to boost it before undertaking any remedial teaching¹⁴. Despite the lack of reliable research data, a crucial factor to remember is the great importance a young person attaches to positive feedback from the significant people in his or her life; every glance, comment, and action they make has the power to contribute to his or her concept of self and sense of self-worth. Teachers are in an excellent position to raise the self-esteem of their students, but in the case of those with difficulties in this area, they will be given a rather arduous task, which will require a specific and constant approach. A classroom environment that encourages active confrontation and shows such students that their contributions have value and are respected, will serve to greatly accelerate this process. Since the sense of lack of self-worth is an acquired behavioral pattern, it can certainly be unlearned, and for this reason, teachers must develop skills to devise teaching approaches that can be adapted to meet the huge diversity of individual needs within their classrooms. What has been analyzed becomes even more relevant when framed within the context of lower secondary school, where every student is going through a period of transition (both at school and on a personal level), and when it is aimed at students with specific learning disorders (SLDs).

It should be recalled that SLDs are a heterogeneous group of disorders, with a neurobiological origin, that affect basic learning, particularly the automatisms related to reading, writing and calculation skills. They are characterized by a gap between the performance in the testing of these skills compared to the expected performance for the educational and intellectual level (discrepancy criterion)¹⁵.

Based on this, the fundamental role of the teacher and his or her educational action becomes evident. Cornoldi et al.¹⁶ pointed out that «sensitive and prepared teachers can do a lot to help SLD students achieve their educational goals and limit emotional problems which may

¹³ Cf. U. Avalle (Ed.), *Il ben essere a scuola*, Pearson Paravia Mondadori, Milano 2009.

¹⁴ Cf. P. W. Gurney, *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*, Routledge, London and New York 1988.

¹⁵ Cf. C. Cappa et al., *Alunni speciali. Non solo dislessia*, DeAgostini Scuola, Novara 2012.

¹⁶ Cf. C. Cornoldi et al., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018.

undermine self-esteem». In this regard, we illustrate below a didactic experiment that focused on the activities of a motor and sports education laboratory in the lower secondary school context. The experiment involved a sample consisting of 20% of SLD students and aimed at improving their level of self-esteem both in the school context and in that of everyday life.

4. An Experimental Didactic Proposal: Motor and Sports' Education to support the development of self-esteem in students

The experimental teaching proposal consisted of a laboratory activity carried out during out-of-school hours. It focused on a motor and sports' education laboratory lasting 6 hours per week, divided into 3 meetings of 2 hours each on alternate days, for a total duration of 4 months and a total amount of 96 hours. The protocol for the laboratory activities simply followed the educational ministry's framework for motor and sports sciences, but positively modified the "time" variable in the didactic design.

The context of the research was a lower secondary school, specifically characterized by a small number of hours allocated to motor and sports education. The research involved 8 scholastic institutes and included 2 homogeneous groups, a sample and a control group, each comprising 50 students including 10 with a mild specific learning disorder. The sample group took part in the laboratory activity in addition to the teaching hours dedicated to motor and sports' education, while the control group did not take part in the experimental proposal, practicing the motor-sports educational activities in the standard school program. Both groups underwent a specific evaluation procedure in two distinct periods: before the implementation of the laboratory activities and when they ended. The assessment instrument adopted was the Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) developed by Bracken¹⁷.

The assumption underlying this test is that self-esteem develops in a structured way according to learning principles: it is a learned response style that reflects the individual's evaluation of his or her experiences. Self-esteem evolves in many overlapping and interrelated contexts; the author considered those closest to young people and evaluated the following components of self-esteem:

- *Interpersonal relationships*: family members, teachers and peers are the groups of people with whom the young person interacts on a

¹⁷ Cf. B. A. Bracken, cit.

regular basis. Interpersonal self-esteem is influenced by the positivity of social relationships.

- *Environment control competence*: subjects succeed or fail in their attempts to effectively operate in their environment, solving problems and achieving goals.
- *Emotionality*: emotional reactions occur when behaviors are reinforced or punished. As they develop, young people learn to recognize, evaluate, describe, and control their emotions.
- *Academic success*: in this context, the young person evaluates his or her successes and experiences in all school-related situations.
- *Family life*: refers to each individual on whom the individual depends for his or her care, safety, and education.
- *Bodily experience*: people receive continuous direct and indirect feedback regarding their bodily situation. Other people's reactions and the young person's beliefs about his or her bodily characteristics contribute to forming his or her bodily self-esteem.

These specific dimensions are interrelated and, by overlapping, they represent global self-esteem, which is the focus of the model. Since it can easily be administered and interpreted, this test is considered suitable for the age group under consideration and for SLD subjects. The items, which are simple and concise, involve choosing between the following alternatives:

- Absolutely true = 4 points
- True = 3 points
- Untrue = 2 points
- Absolutely untrue = 1 point

Since the scales include both positive and negative items, opposite procedures were necessary for determining the scores. The classification of self-esteem corresponding to standard score ranges was:

- > 135 Extremely positive;
- 126-135 Very positive;
- 116-125 Slightly positive;
- 86-115 Average;
- 76-85 Slightly negative;
- 66-75 Very negative;
- < 66 Extremely negative.

The results were collected from both groups as average aggregate data on both the entire sample and specifically on the SLD student group; in addition, both individual and global self-esteem were assessed.

The results of the experimentation carried out are illustrated below:

Table No. 1: Assessment before the administration of the educational protocol of the Motor and Sport's Laboratory

Component	Self-Esteem Score of the Sample Group	Self-Esteem Score of the SLD Students in the Sample Group	Self-Esteem Score of the Control Group	Score of the SLD Students in the Control Group
Interpersonal Relationships	89	78	91	79
Control competence	79	69	80	67
Emotionality	99	80	100	83
Academic success	77	64	78	63
Family life	102	88	99	87
Bodily experience	96	96	92	91
GLOBAL SELF-ESTEEM	90,3	79,17	90	78,33

Table No. 1: Assessment after the administration of the educational protocol of the Motor and Sports' Laboratory

Component	Self-Esteem Score of the Sample Group	Self-Esteem Score of the SLD Students in the Sample Group	Self-Esteem Score of the Control Group	Score of the SLD Students in the Control Group
Interpersonal Relationships	104	90	92	81
Control competence	93	83	81	67
Emotionality	108	93	99	82
Academic success	90	80	78	64
Family life	111	97	102	89
Bodily experience	128	123	93	91
GLOBAL SELF-ESTEEM	105,67	94,33	90,83	79

Table No. 3: Change in Self-Esteem between ex-ante and ex-post evaluation

Component	Self-Esteem Score of the Sample Group	Self-Esteem Score of the SLD Students	Self-Esteem Score of the Control Group	Score of the SLD Students in the Control Group
-----------	---------------------------------------	---------------------------------------	--	--

		in the Sample Group		
Interpersonal Relationships	+ 15	+ 12	+ 1	+ 2
Control competence	+ 14	+ 14	+ 1	0
Emotionality	+ 9	+ 13	- 1	- 1
Academic success	+ 13	+ 16	0	+ 1
Family life	+ 9	+ 9	+ 3	+ 2
Bodily experience	+ 32	+ 27	+ 1	0
GLOBAL SELF-ESTEEM	+ 15,37	+ 15,16	+ 0,83	+ 0,67

5. Final didactic-pedagogical remarks

The most striking aspect that emerges from the analysis carried out is certainly the marked difference between the average levels of self-esteem of the two groups analyzed compared to the specific level that characterizes the SLD student component. The low self-esteem of SLD students that emerges from the research may denote a sense of inadequacy, associated with the perception of unmanageability of situations and a devaluation of one's own abilities. The resulting maladaptive style is mainly reflected in school performance. The subject experiences the perception of the role enacted, often unconsciously, with varying levels of malaise, and a vicious circle takes shape whereby the young person, labeled as "incapable", feels this attribution, experiences it with suffering and consequently adopts behaviors marked by a sense of opposition, rejection and frustration. Indeed, following direct and indirect environmental feedback, young people acquire response patterns which embed past experiences, are consistent with them and, to some extent, influence future behaviors.

Moreover, since the awareness of being wanted, understood and accepted by the peer group plays a crucial role in the construction of a good concept of self, and the shaping of one's identity, we can conclude that the low social competence of SLD students also influences their self-perception. The frustration that results from being excluded from the peer group, perhaps precisely because of the scholastic difficulties caused by one's learning disorder, triggers a mechanism whereby the more the young person is isolated, the less opportunity he or she has to practice and build a repertoire of social skills, and the more the rejection by the peer group becomes consolidated. This allowed us to point out an

important critical issue which the school system, as the main place of education for young people, is called upon to respond with effective educational and socio-pedagogical initiatives.

Moreover, the stage of life experienced by the lower secondary school age group is characterized by powerful and crucial changes: teens strive to find their place in the world; they must understand and learn to express their thoughts and make their voices heard. The changes to which a teenager is subjected affect several areas: the body that gradually loses its childlike features, the relationship with his or her peers, including those of the opposite sex, and the previously acknowledged reference points. All this can lead preadolescents to feel inadequate: they no longer recognize their bodies and adopt behaviors contrary to those they manifested a few years earlier. It is therefore easy for a young person during adolescence not to have a high self-esteem and to feel inadequate at all times regardless of the context in which he or she interacts, be it school or any other place in which he or she relates to others.

In this regard, the experimental laboratory initiative, by focusing on the enhancement of motor-sports educational offers, made it possible to observe considerable improvements within the sample group on all components of self-esteem, both in the SLD students component and in the global consideration of the entire peer group. The educational contribution offered by the motor and sports experience was corroborated by a comparison with the control group, which, by not joining in the laboratory activities, did not show any significant change in the 4 months spent undergoing the traditional school offer.

On the other hand, the tools to get to know one's body better, to learn to listen to and understand it, and thus to increase one's self-confidence, can be obtained by practicing motor and sports activities. Such activities can teach us how to commit oneself to a goal and how to overcome and accept defeats and disappointments¹⁸. During adolescence, teens emerge from the protective sphere of childhood and try to create their own identity in the adult world, a new identity that also arises from the birth of a new self-image. It was precisely because of the acceptance of this new image that it was possible to assess to what extent motor-sports practice plays a relevant role in allowing the adolescent not only to gain a new bodily identity, suited to his or her upcoming adult status, but also a chance to become aware of this new reality and thus to overcome the

¹⁸ Cf. F. Bacchetti, *Corpo e corporeità nella letteratura giovanile di oggi*, «The Body: The Role of Human Sciences», 127, 2010; D. Coco, *Educare alla corporeità nel rapporto col reale, tra esteriorità ed interiorità*, in «Formazione & insegnamento», 13 (2), 2015, pp. 91-102; A. Cunti, *Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche*, «Formare & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14 (3), 2016, pp. 111-122; R. Sgambelluri, V. Vinci, *Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati*, «Formazione & insegnamento», 18 (1), 2020, pp. 362-375.

subjective feeling of alienation arising from the coexistence of the childlike soul with the adult body¹⁹.

Through motor and sports education, carried out in the school context, the group of SLD students and the entire sample were equipped with the useful tools to cope with everyday life as well. The positive change in global self-esteem, evident in all the group components, provided for an improved control of emotionality, a greater ability to socialize with the peer group, greater tolerance to frustrations and appropriate control of relational dynamics with the peer group and in the family context. Therefore, what has been analyzed in this research activity emphasizes the importance of considering the motor and sports element as a fundamental educational tool at the service of the school system, especially ~~the~~ at lower secondary school level. This is further strengthened if we focus our interest on the results achieved by SLD students, where the components of self-esteem, and consequently global self-esteem, improved to the point of being within the normal range, providing a concrete opportunity for growth for these students from both the academic and personal perspectives.

¹⁹ Cfr. F. Antonelli, A. Salvini (Ed.), *Psicologia dello sport*, Lombardo, Roma 1978; M. Benetton, *Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate*, «Formazione & insegnamento», 14 (3) 2016, 33-46; A. Cecilian, *From the embodied cognition to the embodied education in the physical and sports sciences*, «Encyclopaideia», 22 (51), 2018, pp. 11-24; A. G. Naccari (Ed.), *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi, 2003; D. Tafuri, F. Peluso Cassese, *Management Educativo dei DSA nei Contesti Didattici: il Contributo dello Sport*, «Formazione & insegnamento», 16 (1), 2018, pp. 43-52.

Antonio Ascione*

**Ripensare a un modello educativo di una scuola media
di tutti, inclusiva e sostenibile attraverso
il corpo e il movimento**

**Rethinking an Educational Model of a Middle School for all,
inclusive and sustainable through the Body and Movement**

Parole chiave: movimento; attività fisica; inclusione; formazione; sostenibilità

La linea educativo-istituzionale aperta dalla Legge 1859 del 1962 ha segnato un solco definitivo e profondo fra uno ieri e un oggi della scuola media. Esso è sintetizzabile nelle idee che Cesare Scurati (Scurati, 1997, p. 59) che la definì: “pedagogizzata”, cioè organizzata secondo le indicazioni della didattica generale e disciplinare; “psicologizzata” cioè incentrata sulla natura e sulla struttura psicodinamica dell'allievo; “popolare”, cioè caratterizzata dal collocarsi nell'ambito sociale e civile dell'obbligo e del diritto all'istruzione; “personalizzata”, cioè sensibile alle istanze dell'individualizzazione e della socializzazione. L'idea di inclusione non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. In particolare, in questo articolo si pone l'accento su un setting didattico che valorizza il ruolo del Corpo e del Movimento nel rendere la scuola inclusiva.

Keywords: Movement; physical activity; inclusion; formation; sustainability

The educational-institutional line created by Law 1859 of 1962 marked a definitive and profound gap between yesterday and today's middle school. It is summarized in the ideas of Cesare Scurati (Scurati, 1997, p. 59) who defined it as: “pedagogized”, that is, organized according to the indications of general and disciplinary teaching; “psychologized”, that is, focused on the nature and the psychodynamic structure of the student; “popular”, that is, characterized by being in the social and civil context of obligation and the right to education; “personalized”, that is, sensitive to the demands of individualization and socialization. The idea of inclusion is not based on measuring distance from a supposed standard of adequacy, but on the recognition of the relevance of full participation in school life by all subjects. In particular, this article emphasizes an educational setting that enhances the role of the Body and Movement in making the school inclusive.

*Associate Professor at the University of Bari “Aldo Moro”; antonio.ascione@uniba.it

1. Introduction

The occasion of the sixtieth anniversary of the middle school (1962-2022), while on the one hand is cause for celebrations, on the other highlights how much the Gentilian system in light of social changes has become obsolete. The middle school has difficulty in detaching the label of "middle ground" oscillating between two different pedagogical perspectives: the first is to prolong the mothering approach of primary school and the second is to start the more selective approach typical of secondary school. The idea of inclusion is not based on measuring distance from a supposed standard of adequacy, but on the recognition of the relevance of full participation in school life by all subjects. As the Centre for Studies on Inclusive Education points out, inclusion is what happens when «everyone feels they are appreciated, and their participation is welcome». The theme of school inclusion has become fundamental during the cultural comparisons that are interested in school and in particular legislative actions. In fact, the formal training contexts, in response to ministerial indications, have addressed the issue by adapting ad hoc norms and above all appropriate actions to the various educational fields. Studies have shown that the self-efficacy of teachers determines the productivity of inclusion². In fact, this basic predisposition to the feeling of self-awareness can represent a fundamental assumption in favor of inclusive actions³, and how the positive attitude of the teacher towards inclusion can determine the activation of inclusive good practices⁴ has also been observed. Just as the school institution has undergone changes over the years, so too has the conception of the body and movement. Physical education became part of the school at the beginning of the twentieth century, but unfortunately in an exclusively intellectual education system in which the body had no value except physical. So, the teaching of physical education was aimed at training the body by performing repetitive actions. This concept is reinforced by totalitarian regimes, as the movement was only necessary for the training of the body in order to fortify it⁵. Then the world of school seems to begin to understand the potential of physical activity, understood no longer as

² H. Savolainen, P. Engelbrecht, M. Nel, O.P. Malinen, *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, European journal of special needs education, 27(1), 2012, pp. 51-68

³ S. Patera, *Rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo: Un percorso metodologico e un'attività didattica a partire da un caso di studio*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, 10(1), 2022, pp. 304-318.

⁴ G. Arduini, *L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato*, Pedagogia oggi, 20(1), 2022, pp. 249-255.

⁵ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Rivista di History of Education & Children's Literatura, v., 1, 2011, pp. 253-279.

aimed exclusively at improving the body, but able to yield movement to facilitate learning, thus arriving at the mind-body relation. Therefore, the school aims to enhance the physical and cognitive qualities of all students, considering the pupil, his needs and his potential⁶. This work aims to reinforce the assumption that the Body and Movement represent a resource for the structuring of the self and the learning processes, thus providing the opportunity, through the design of educational and inclusive paths. The European Union is committed to an inclusive and equitable quality education, equal opportunities for learning and lifelong learning for all. In the Italian school context, from the national indications, we find today different terms that indicate the discipline of the movement in the various school orders and cycles; in kindergarten “The Body and Movement” is defined, in primary school “motor education”, in the secondary level “physical education” and in the secondary level or higher “motor and sports sciences”.

As far as kindergarten is concerned, the movement represents a pivotal element for the design of educational and educational interventions, as it is from it that the educational proposal containing a set of actions, dialogue and bodily communication is structured. In this way, the motor activity becomes a facilitator of learning, able to intervene in a global way on the learner (self-knowledge and the other, relationship with peers and others, manifestation and control of needs and feelings). Therefore, the teacher using the potential of physical activity is able to make the student live motor experiences that should not be simply thought of as a linear succession of activities whose purpose is the acquisition of a motor scheme, but as the set of a series of proposals, which, using the playful factor, make the learner actively participate during the formative moment. The term "motor education", used in primary school, is meant to mean the need to use motor activity as a tool to intervene with the holistic growth of the student, thus managing to act on cognitive and socio-relational skills. In this regard, it must collaborate with other disciplines to ensure the correct educational formation of the learner. The movement and the game inherent in it become a means of connection to simplify and encourage learning in a transversal and interdisciplinary way, acting on the harmonious development of the learner. The term “physical education” used in the secondary school of first degree, could suggest a regression on the potential of motor activity in the formal context, aimed exclusively at body care. In reality, it aims to show how motor activity has

⁶ P. Montesano, *Valenza Educativa e Preventiva dell'Educazione Fisica e Sportiva. Formazione & Insegnamento*, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 17(3), 2019, pp. 157-168.

a pedagogical orientation aimed at a form of global education of the learner, in which all the spheres of the latter's personality are affected (socio-relational, emotional and cognitive).

Finally, in secondary school, the term “motor and sports sciences” is used in order to indicate the totality and the ability that this discipline has to affect the countless facets of the personality of the learner and to be able to create links with all other school subjects. These different definitions of movement and motor practice in the various grades of school highlight how physical activity is the link to ensure that the student can enjoy a form of learning that is global. The aim of the project is to promote the exchange of experience and experience in the field of vocational training. The student learns through the experience generated by movement, so it always happens through play and does not concern only the body, but also manages to affect the emotional and socio-relational axis, as well as cognitive and motor. It is for this reason that it is necessary to make a distinction between motor and sports activities, since the former can be defined as a well-structured and programmed proposal by the teacher, where the learner is free to move and make decisions autonomously, but the teacher is always in control and intervenes only if necessary. On the other hand, sport refers to all those forms of movement that are carried out in the various areas of life generating an energy expenditure higher than that of the rest conditions. The construction, the discovery of the knowledge of the individual, the preparation of a sustainable future and equality in diversity, find in physical activity proper physical literacy and health, useful for healthy lifestyles and long-term assets in line with Agenda No. 3 2030⁷.

In particular this article emphasizes the role of middle or first grade secondary school and the figure of the head of the school in making the school inclusive. The evidence of some interviews explaining how a school manager can make motor disciplines integrated and inclusive will be presented. The survey on the effectiveness of physical activity in school, and especially in middle school, also means engaging in policies to promote well-being. In fact, the educational and sustainable practice in walking as if by bicycle, contributes to the achievement of many of the development goals in favor of attitudes predisposing to inclusion⁸.

⁷ F. Gaudiosi, A. Rotondo, *La copertura sanitaria universale nella visione solidaristica dell'Agenda 2030 e il ritorno ai personalismi statali nel contrasto al Covid-19*, Biblioteca della libertà, 55(228), 2020, pp. 1-19.

⁸ M. Ricciardi, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento*. *Formazione & Insegnamento*, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(1), 2021, pp. 229-238.

2. The dimension of inclusion and the challenges to curricular design

“Integrating background” of a truly participatory and community school, inclusion prefigures “an existential mode, an ethical imperative, a basic law that no one must earn”⁹, but that should, instead, be guaranteed in a protected context such as the school, starting from what is written in art. 3 of our Republican Constitution where the State assumes the task of “to remove the economic and social obstacles which, by restricting citizens' freedom and equality, impede the full development of the human person and the effective participation of all workers in the political, economic and social organization of the country”. To say that inclusion is a founding principle and a formative goal of the School of the 21st century does not, however, mean reducing the discourse to a different way of conceiving the integration of disabled people, although fundamental, but proposing and spreading, starting from school teaching practices, for all, a different way of looking at the “difference” as a positive singularity and as a structural condition of human nature, emerging from terrestrial biology (biodiversity) and by the same identity configuration of man, being in itself unique and unrepeatable. Inclusive education is an internationally accredited right (Art. 24, UN, 2006)¹⁰ as well as nationally, (Legislative Decree no. 66/2017)¹¹.

Systemic actions determine the quality of the implementation of specific projects in favour of inclusion, of which school and out-of-school workers are part. It is plausible to highlight the two possible interventions, the first methodological-didactic, and the second is the organizational one¹². The four main areas of the methodological and didactic axis are: cooperative strategies, cognitive and metacognitive strategies, socio-emotional and prosocial education and finally the climate and management of the class. While, for the organizational axis, there are families, the wider community and services at the territorial level. Another interesting contribution was provided by Stronge et al.¹³ who included the fundamental dimension of reflection on their work as a basic condition for the quality teacher. In

⁹ R. Caldin, “Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled” in *Pedagogia oggi*, numero monografico su La Pedagogia dell'inclusione, 1/2013, Tecnodid Editrice s.r.l., Napoli 2013, pp.11-25.

¹⁰ Article 24 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union explains the rights of the child. It consists of three articles which reaffirm that minors have the right to the protection and care necessary for their well-being, that the best interests of the child must be considered paramount, and that he has the right to maintain regular personal relations and direct contact with the two parents.

¹¹ On 13 April 2017 was issued Legislative Decree No. 66 that outlines the rules for the school inclusion of disabled pupils according to Article 1, paragraphs 180 and 181, letter c), of Law 13 July 2015, n. 107. It consists of 20 articles that provide new rules for inclusion. The purpose of this provision is to reiterate that school inclusion concerns all pupils with different special educational needs.

¹² L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma 2017.

¹³ J.H. Stronge, P.D. Tucker, J.L. Hindman, *Handbook for qualities of effective teachers*, Editore ASCD, Alexandria, Virginia USA 2012.

concrete terms, these authors have collected some fundamental characteristics that an effective teacher must possess:

- caring ability, understood as an attitude of interest, closeness, solicitude and receptivity to others;
- fair and impartial behavior in the class;
- positive attitude towards the teaching profession;
- good interactive skills;
- ability to generate enthusiasm and motivation;
- ability to reflect on teaching practice.

One element that has increasingly been outlined in recent positions is the reference to the dimension of inclusion. The need to consider positively the value of difference, on the one hand, and the difficulty of making school in the classroom increasingly heterogeneous and diverse. On the other hand, they must lead teachers to consider plurality a favorable and necessary condition for educating and promoting social intelligence. The class becomes the metaphor of the social construction of knowledge: “together we can make it”, this is the message that perhaps will save the teachers and the sense of their work¹⁴. Inclusion, therefore, is the responsibility of all teachers, so it is necessary that every teacher develops the ability to operate in schools and classes characterized by a plurality of potential and needs, without thinking, even for a moment, that this function should be performed by someone in particular.

The European Commission 2007 carried out a detailed analysis on the situation of teachers in Europe, highlighting that the teaching profession, if inspired by the values of inclusiveness and the need to nurture the potential of all educators, can have a profound influence on society and play a vital role in advancing human potential and the formation of future generations. It goes so far as to define a specific framework of competences to carry out an action as complex as it is fundamental:

- identify the specific needs of each student and respond to these needs with a wide range of teaching strategies;
- supporting the development of young people to become fully autonomous learners throughout their lives;
- helping young people to acquire the skills listed in the Common European Framework of Reference on skills;
- working in multicultural contexts;
- working closely with colleagues, parents and the wider community;
- acquire, develop and use managerial skills¹⁵.

¹⁴ D. Zoletto, *Straniero in classe: Una pedagogia dell'ospitalità*, Editore Raffaello Cortina, Milano 2007.

¹⁵ L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze: guida per l'insegnante all'uso del portfolio*, Edizioni Erickson, Trento 2004.

Along the same lines, in 2012, the European Agency for Development in Special Needs Education¹⁶ proposed an inclusive faculty profile, proposing two fundamental principles:

- values and areas of expertise serve all teachers since inclusion is the responsibility of all teachers;
- values and areas of expertise give teachers the foundation they need to work with pupils who have a wide range of education and educational needs within a common classroom.

This distinction is important because it shifts the focus beyond simply satisfying the specific needs of certain groups of pupils. The values and areas of competence reinforce the fundamental message that inclusion is a valid educational approach for all students and not only for certain groups of pupils. These values are:

- assessing the diversity of pupils;
- supporting pupils;
- working with others;
- developing continuous personal professional development.

Inclusion must be a fundamental principle of the school and as such must be concretely realized¹⁷. One of the distinctive features of the Italian school is the attention that our country has paid to inclusion, making it, from this point of view, one of the most ambitious and evolved models. Inclusion is having a broad eco-systemic perspective¹⁸. To speak of inclusion, therefore, it is not enough to open the doors to diversity, but it is necessary to welcome and enhance it within a broader education and educational project. Unfortunately, however, a society strongly in crisis like today, which is afraid of diversity and regards the other, different from itself, as a threat, is not able to fully understand the enormous wealth of which it is the bearer¹⁹. Hence the need to “legally train” actions that should instead be the daily field of action of the experienced and competent teacher. The training in schools has been implemented throughout the national territory and not only to explain what are and how students learn with Specific Learning Disorders (SLD), but to disseminate the materials of the latest national and international research. Surely the SLD legislation has been an input to bring to the attention of all the learning difficulties of many learners and to reiterate

¹⁶ T. Saloviita, T. Schaffus, *Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work*, European Journal of Special Needs Education, 31(4), 2016, pp. 458-471.

¹⁷ M. Santi, E. Ghedin, *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, Italian Journal of Educational Research, 2012, pp. 99-111.

¹⁸ A. Canevaro, *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Edizioni Erickson, Trento 2008.

¹⁹ P.L. Sacco, *Piattaforme digitali aperte, luoghi della connessione: le biblioteche e la sfida dell'inclusione*, AIB studi, 60(3), 2020.

that it is up to the school to deal with them. Much remains to be done to improve the quality of inclusion processes, especially for pupils with disabilities, a contradiction if we consider that the inclusive class is a privileged place to develop greater empathy and social acceptance of differences and disabilities²⁰. To be able to offer a form of quality education means to guarantee a possibility of learning for all, which is therefore equitable and inclusive, so as to encourage the improvement of each person's life. Education, goal number 4 of the 2030 Agenda, is therefore among the pillars of the future of humanity, and the United Nations Organization (UN) has well understood the close link between the level and quality of education and the promotion of sustainable development in order to achieve a fairer and more inclusive society. It is for this reason that the focus has been on increasing access to education at all levels and even more on increasing enrolment levels in schools, especially for girls and children with disabilities. Freedom, equity and quality in completing education must be guaranteed to every learner, including those with disabilities, so that they can achieve adequate and concrete learning outcomes²¹. For the school to follow these dictations means ensuring the student the acquisition of knowledge and skills that can lead a sustainable lifestyle, in which values such as human rights, gender equality, promotion of a peaceful and non-violent culture and cultural diversity should be recognized, accepted and disseminated with normality and naturalness. An inclusive school does not "simply" make room for differences but chooses to put them at the center of an educational and didactic action that has its essence rather in homologation and equality, distinction and diversity, understood as differential differences between cultures, genres, abilities, talents. Until now, the binary scheme "mass equality-school" has exercised a normative function in the construction of school knowledge, forming an outline of the privileged axes of training that took place there, of the same "political" function as The Council of Ministers of the European Communities. In this scheme, in the name of equality (of opportunities, of educational goals, of access to the system) the standards pre-constituted and uniform according to which the schools have declined paths and experiences have been defined (centrally in the form of programs), with a qualitative "downward" trend that has not been without consequences on the outcomes of learning in the name, unfortunately, of the ideology of the mass school, prevailing especially since the post-war period.

²⁰ D. Gallinelli, S. Malatesta, *Corpi, strumenti, narrazioni: Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2018.

²¹ M. Fiorucci, *Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale*, Pedagogia oggi, 16(1), 2018.

Inclusion, on the other hand, is a valuable opportunity for a quality school. The category of "diversity", in fact, for some years now, has introduced a new point of observation - heterogeneity - from which to look at the didactic action. Heterogeneity is a characteristic of human societies and consequently also of Schools; it is a challenge in terms of acceptance and enhancement. Welcoming and valuing diversity appear today to be, more than two of the many objectives that the school sets itself, real needs linked to the construction of the subjectivity of the "planetary citizen": if we do not teach to make "communion" between heterogeneity (which means communion between different cultures, different languages, different religions, different customs and traditions), the latter risk becoming the cause of destructive conflicts, sometimes of annihilation, especially of minorities. The perspective of heterogeneity also follows the recent proposal of the Index for inclusion (Booth and Ainscow, 2008) dedicated to the education of diversity: the Index projects towards the overcoming of the concepts of diversity and SEN (Special Educational Needs). The European Parliament has a duty to give its opinion on this matter. A "make room" problem. The Index, instead, proposes to replace the expression of SEN with obstacles to learning and participation and in this choice, all formative, there is the attribution of responsibility to teaching as a theoretical-practical place able to change the learning contexts, to make them welcoming and enhancing all diversity. In short, the guiding idea of inclusion, more comprehensive than that of "integration" or "special normality" shifts the focus decisively towards the didactic responsibility to understand how to realize learning communities that can better respond to the universal need of belonging that is proper to the human species, of being We and not only I. The concept of inclusion intersects in fact this delicate relationship between the "I" and the "We", between the need for individual affirmation and the construction of the common good for a just society and in this way reveals the breadth of an educational perspective that contrasts the liberal limits of individualism and consumerism present in all capitalist models and Western neo-capitalism. The school must be seen as the means by which the pupil and therefore the citizen are trained. It is the manifesto of what the person is, and it is for this reason that the body and movement must act as a tool to offer the possibility of experiencing and interacting with the world²². Acting and interacting through physical activity guarantees an innovative form of learning, in which the body is the main focus to assimilate values such as inclusion, sustainability and diversity. Knowledge of one's own body simplifies interaction with the outside world especially

²² B. Weyland, *Fare scuola: un corpo da reinventare*, Editore Guerini Scientifica, Milano 2014.

in the age of development, and it is for this reason that the school, especially the secondary level, must exploit the movement to simplify cognitive processes and, consequently, the achievement of the objectives set in the 2030 Agenda. Knowledge of one's body, physical activity, sustainability and inclusion are all targets to be reached and movement is part of them, so the school must be able to use it, as it works to build and shape the identity of both the individual and the community²³.

3. Interviews and the data analysis process

The organization of the socio-cultural environment of inclusion in a secondary school considered modern must necessarily base its educational activity on new conceptual foundations of the social order. Modern society must develop on the basis of sustainability and inclusion, so that it must condemn discrimination and value respect for human diversity, equal opportunities, solidarity and security²⁴. The school institution, and consequently the teachers, must take into account the pupils with disabilities in their programs, identifying the different components, methodologies and tools that ensure that the barriers preventing inclusion are eliminated²⁵. The aim of this research was to describe and analyze the impact that a school leader can have in inclusion by highlighting in this regard the role that the body, movement and therefore physical activity can have. In particular, the methods, tools and the degree of effectiveness with which motor disciplines can affect others and learners have been analyzed. In addition, the ideas and beliefs of teachers, pupils and families on the meaning and role that physical activity can have on the development of skills have been deepened. Specifically, this scientific study focuses mainly on interviews with three first-grade secondary school leaders. The main theme is the explanation of inclusive practice through physical activity, thus allowing students with disabilities to have significant access to both academic skills and socialization with their peers who do not have disabilities. In particular, in addition to the three school managers, teachers, pupils and families belonging to such educational institutions were also interviewed in order to assess the perception of the contribution that physical activity has made to inclusion for students with disabilities. In the three schools, the hours of daily

²³ A. Farinella, C.O. Mosso, D. Leonardi, *Attività motoria e sportiva come strategia per promuovere l'inclusione: una prospettiva dell'attività fisica adattata*, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 2016, pp. 85-92.

²⁴ D. Schön, *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. 1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1983.

²⁵ I. Loiodice, *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2014.

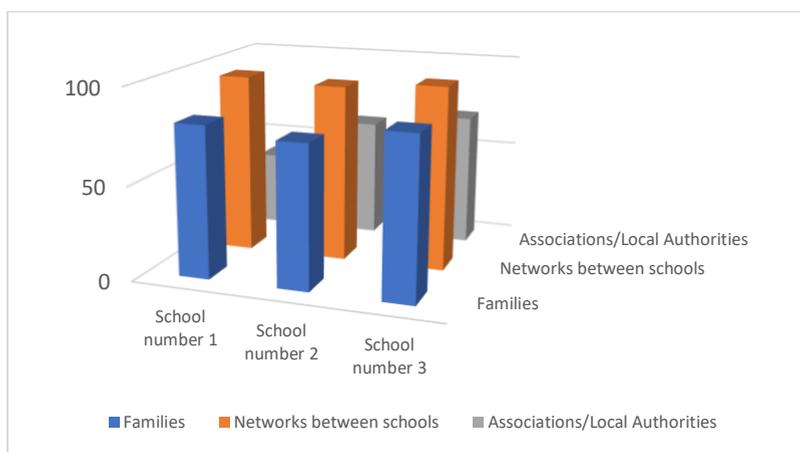
motor activity were increased. In particular, the learners spent 2 to 4 hours daily in the gym or in activities that included movement. It is important to specify that all these hours of motor practice have always been associated with one or more disciplines in order to deepen the teaching unit chosen from the point of view of each doctrine. This form of learning has therefore provided for the necessary collaboration between the teachers of each discipline and that each unit of learning has been transmitted through the movement and therefore in a playful form, so as to simplify and make pleasant the teaching process - learning. In particular, the methodology used has been collaborative and in the event that some learners have shown great difficulties, peer tutoring has been used in order to eliminate any difficulties in relation between teacher and learner and to foster the bond between pupils. This simplifies the process of inclusion as each learner is valued for their skills and the difference becomes added value and not a reason for discrimination. As for the spaces and materials used, the use of the gym or of the open-air spaces present at school prevailed, while of the teaching materials, those of each discipline were used indifferently. In this way, motor activity becomes a real educational tool able to be a source of connection between the various disciplines and a simplified learning methodology for learners.

Thematic sections of the interviews

1. How school leaders promote inclusion through physical activity is a behavior that is learned in childhood and tends to become an integral part of a person's life.
2. The school is adequate to ensure that all learners, including those with disabilities, have enough physical activity to develop healthy lifestyles.
3. The teachers are aware that learners should accumulate at least 60 minutes, even if not continuous, of moderate-vigorous physical activity, both spontaneous and organized, every day or at least most of the days of the week.
4. The choice of the school institution by parents and pupils has been conditioned or not by the greater physical activity.
5. Parents noted differences with the increased use of physical activity as an innovative learning practice that tends to enhance children's abilities, motivate them to move, lead a healthy lifestyle, teach them to live the body as a tool of relationship.

The interview with school leaders was done to understand whether educational institutions believe in the importance of inclusion and consequently how this way of doing and thinking is applied and what role physical activity has taken. Specifically, it was argued that not only must the three school leaders believe in inclusion, but all stakeholders who are part of the institution must support, believe and create inclusion, and as for the last aspect it has been asserted that physical activity becomes predominant to simplify this process. In addition, the three school leaders

specified that the school not only acts in this context but must operate in collaboration with families, other educational institutions and local authorities in order to promote collaboration and social interactions and finally to export this way of doing things. In particular, by carefully analyzing the networks and links effectively created between these three educational pillars and the school, it emerged that although the three schools operate by using mobility as an inclusive means and are in favour of creating a network between schools, as regards the relationship with families and active collaboration with local associations, it has been noted that the network between the educational institutions in the area has prevailed in the three schools, in this case, for the three educational institutions, the collaboration between families follows. The third point, that of the collaboration with the local sports associations, is the last for all the schools analyzed but at a different percentage between the three institutions. This last point is the one that is most needed to reflect because if schools are almost forced to create links with families and between them, establishing a collaboration with sports associations is not entirely obvious, therefore this data could represent an index from which it is possible to deduce the desire to promote inclusion through the movement (Graph 1).



Graph 1: Relationships for Inclusion

The three school leaders also said that to encourage the inclusion of all learners, including those with disabilities, the potential of physical activity has been exploited, to be understood no longer as an exclusive moment of body training, but as a binding discipline among all the others and as an exemplary formative means to encourage learning. In particular, with regard to this last statement, it has been observed that the presence of

school structures for the performance of physical activity is indispensable, and that the realization of projects, both in and out of school, have been very important (in cooperation with the local authorities) to promote the dissemination among pupils and their families of the culture of movement as a sustainable way of life. In addition, two out of the three school leaders said that they promoted refresher courses for teachers whose main theme was the body, the movement, sustainability and physical activity in order to understand how the activity of spreading and propaganda of the importance of these activities began from the main components of the school itself that have more to do with the learners. This has meant that physical activity has become the reference center for all other subjects, highlighting a transversality of the same, both from a school perspective and with local sports associations. It is in this way that inclusion occurs through physical activity, creating a typology of teaching of movement understood as teaching methodology. The body in motion thus becomes an opportunity to take advantage of a special ability to facilitate the moment of learning. In this way it is possible to increase or decrease the complexity of the subjects and consequently meet the needs of individual pupils. Moreover, in an inclusive perspective, with the movement, and therefore with the presence of fun always present in it, it is possible to adapt and change the level of difficulty of the subjects, and at the same time emphasize the fun group-based motor activities eliminating any form of discrimination against disabled pupils. The variation in the level of difficulty of physical activity for pupils serves to create a kind of socially and cognitively significant activity, in order to encourage learners with more advanced skills to support and assist others with less advanced skills, thereby promoting positive interactions between the peer group. This form of activity widely used by teachers is essential to generate multiple skills and allow for physical and social, as well as cognitive and sustainable improvement. During the interview, two out of three school managers said that it would be necessary to make the facilities more suitable for the needs of the user, not only for gyms but also for the size and care of all the other school premises. In order to guarantee a didactic proposal that uses motor activity as an educational means, it is necessary that the school institutions are in possession of the necessary requirements. In particular it was observed that the school number one needs an improvement of the gym but benefits from good outdoor spaces. Although the gym is not in adequate condition, it declares that the material / equipment? is in good condition. Schools number two and three both have a gym equipped in good condition, they also say that the materials are / equipment is? in adequate condition but

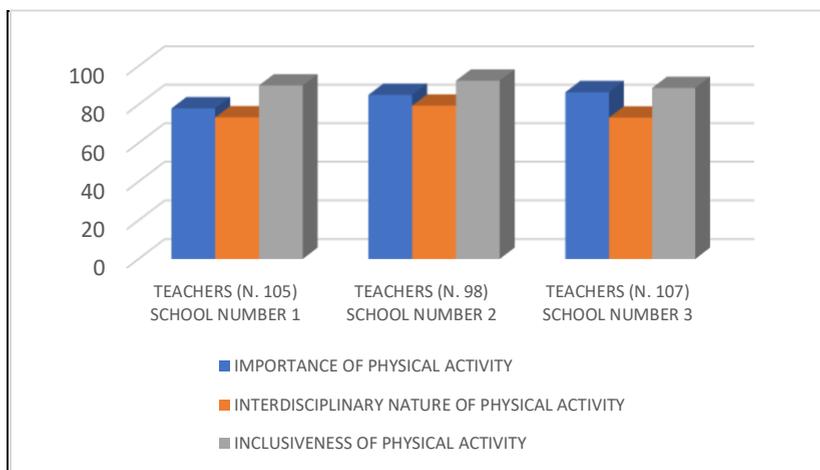
school number three, unlike number two, needs an improvement of the outdoor spaces (Graph 2).



Graph 2: Adequacy of structures and equipment

Of course, the three school leaders pointed out that their intention is not to create a standardized educational-formative-motor protocol that is valid for everyone, but to propose guidelines that can be useful in order to be able to develop a programming that allows schools to reach short, medium and long-term learning objectives. In this regard, learning units, selected for both age groups and special educational needs, are very useful, in which physical activity plays a pivotal role the development of a didactic action that has as its objective the development of the pupil in its totality. There must therefore be a relationship between the activities proposed by the individual disciplines and the different territorial contexts in which action is taken, so that the training that the teacher carries out in the classroom is known, approved and exploited by the entire faculty, thus highlighting a total interdisciplinarity. It is in this sense that the school operates on the move, starting with the whole college of teachers and then arriving at sports associations and any other local authority. It is able to propose motor, cognitive and inclusive objectives following a sustainable vision for the good of the territory and society. Regarding the teachers interviewed, opinions were asked on the importance and the modalities of physical education in the institution where they work, and subsequently on the sufficiency of the hours

devoted to the movement. In this regard, they were asked about personal levels of knowledge about the discipline and how to use and disseminate it, both for curricular skills and for extracurricular projects for pupils. He also asked if and how often they attended refresher courses related to movement, socialization, sustainability or health education. It has been observed that despite the direction of the school and the head of the school to enhance physical activity, a small percentage of teachers still do not believe in the value of the discipline and exploits the same in small part during the lessons. Conversely, the remaining part is perfectly in line with the ideology of its own institute and actively collaborates with physical education as it firmly believes in the importance of the latter in the dissemination of inclusive, social and sustainable values. Specifically, the results of the interviews showed that the teachers of comprehensive school number one believe in the inclusive value of motor activity, but, like those of school number three, they are not entirely convinced of the interdisciplinary value of this subject. Finally, this institution has recorded the lowest value in terms of the importance of motor activity according to teachers. This could be linked to the fact that the institution itself does not have an adequate structure to carry out the activity as planned. While the inclusive value of the movement has reached almost the same percentage in all three institutes, the first and third highlighted the presence of teachers who do not believe in the interdisciplinary value of the movement, a percentage that is particularly out of place in the case of the third school analyzed because the teachers themselves claim to believe in the values of motor activity. In this regard, it has been observed that comprehensive institute number three needs the improvement of the outdoor spaces in order to be able to fully carry out the planned activities. Finally, the resulting data describe a substantial equilibrium in school number two of the three parameters analyzed (Graph 3).

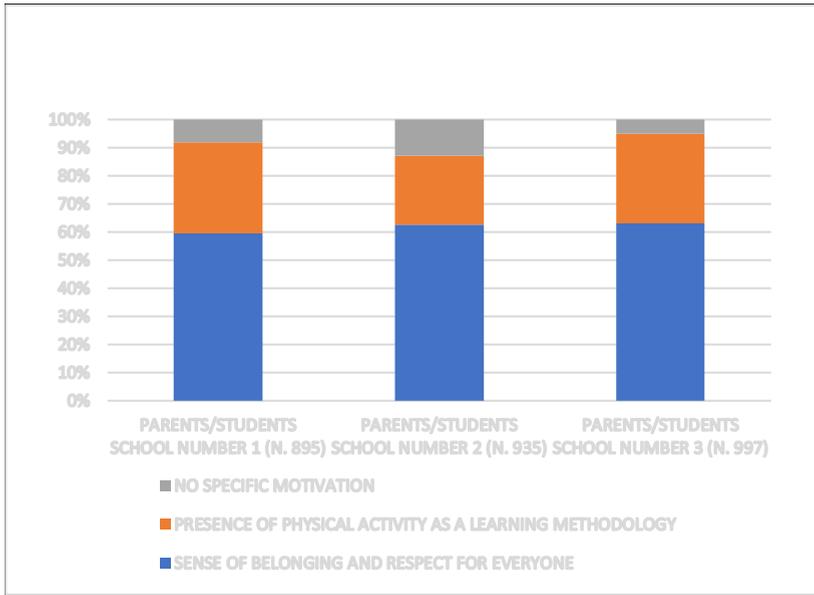


Graph 3: The value of physical activity for teachers

Finally, it was noted that in the future it would be appropriate to provide for a greater number of hours of physical education, to be understood not for the individual subject but in collaboration with others. Physical activity is not intended as a didactic explanation of the school discipline, but reveals a consistent presence of play, cooperation and movement. This implies the need and the ability to use it as a tool and teaching method for teaching other disciplines. This methodology is a link with other subjects in which training and movement processes are combined.

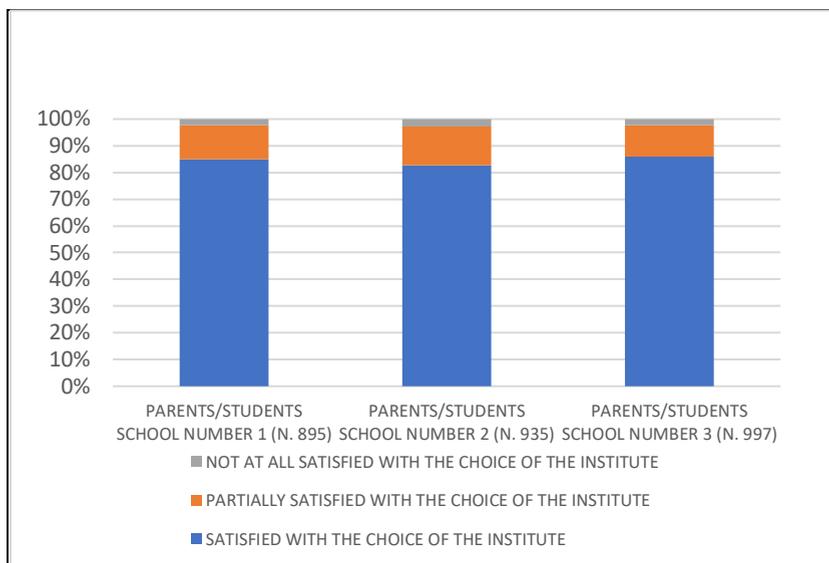
As regards the pupils and parents interviewed, the reason for the choice of school was initially asked, and more than half of the respondents, in all three institutions, said that the reason was the sense of belonging and the feeling of being equal to everyone else without any discrimination. In addition, the second reason was the strong presence of physical activity, not to be understood as a practical activity but as a tool used at any time in school life. Analyzing the reasons that led pupils and parents to choose the institution to attend, it emerged that as regards the three institutions analyzed there is a high percentage of learners who say they have decided to attend that institution because of the strong presence of motor activity and consequently for the values it teaches, among which there is certainly a sense of belonging and respect for each person. This data clearly exalts the inclusive value that motor activity has and is further strengthened by the percentage emerged in school number one and three, where it is clear that a reason for enrolling in this institution is due to the use of movement as an educational tool to simplify learning. Finally, in all three schools, even if especially in the number two, no predominant reason for enrolling

in this school emerges, perhaps chosen only according to a criterion of proximity to one's own home (Graph 4).



Graph 4: Reasons for the choice of school by pupils and parents

Another question consequential to the previous one was whether at the end of the school year expectations were fully, partially or not fulfilled, and as for parents, whether they have noticed differences in their children with this innovative learning practice. It has been pointed out that most of the pupils interviewed were satisfied, a small part of them were partially satisfied and only a meagre percentage not satisfied at all, while for parents, except for those who were not at all satisfied with the choice of these schools, they argued that they saw much less tension and apprehension in studying and much more want on the part of their children in wanting to go to school. Specifically, it was observed that school number two has the highest percentage both in terms of “partial satisfaction with the choice of the institution” and “dissatisfaction with the choice of the institution”. In this regard it is important to reflect that the same school in the previous chart had the highest percentage as regards the absence of specific motivation for choosing the school, which would suggest a rather strong disinterest towards the school so as not to attend or know the methods of action of the institution itself. For all three schools, it should be noted that the percentage of students who choose the school is by far the highest, even in schools where the outdoor areas or the gym were not considered fully suitable (Graph 5).



Graph 5: Satisfaction of students and parents' choice of school

In addition, the parents claimed that they finally noticed a sort of connection between the world of school and the extracurricular and also said, although they were not asked, that bullying episodes are almost completely non-existent. With this statement, parents wanted to highlight how the educational proposal of the Institute aims to pay a particular attention to the growth of the person so as to be able to build the social identity of the same. In this way the perception of the care that is taken towards the development of skills that allow pupils to be with others without any form of discrimination is manifested.

4. Conclusions

The school is central to the action of education and educational programs, as its action is aimed at all children, regardless of their value and socio-economic condition²⁶. The school can offer students the opportunity to exercise - in fact, the guidelines state that children should accumulate at least 60 minutes, even if not continuous, of moderate-vigorous physical activity, both spontaneous and organized, every day or at least most days of the week. Obviously, interventions to promote physical activity must also involve the environment in which the child lives, which can represent

²⁶ F. Cambi, *Scuola e cittadinanza: Per la formazione etico-politica dei giovani*, Edizioni Studium s.r.l., Roma 2022.

an important barrier to movement. One problem that affects some of the schools is the relative poor state of maintenance of the gyms, and it is therefore important that the appropriate bodies, as well as management figures counteract these environmental barriers using other internal resources; there are also classrooms, corridors and halls, as well as outdoor areas attached to school facilities, as well as sports facilities available in the city. The school must move towards the concept of pupil to be observed in its entirety, so as to be able to guarantee a totalitarian education in which physical activity and the body are the foundations to ensure a form of global learning at the same time simplified²⁷.

Learning new knowledge through movement means taking advantage of the positive emotions arising from it to facilitate this process. The role that physical activity must have in the secondary school of first degree is that of collaboration and transversality with the other disciplines in order to ensure that the body is a tool to act and at the same time think. With it and through movement it is possible to interact with the surrounding environment, to know oneself and consequently to build one's own identity. This highlights how school and physical activity must plan and structure a training plan adapted to the needs of each learner, avoiding focusing exclusively on a form of theoretical knowledge and instead favoring the know-how²⁸. In doing so, the role of physical activity becomes primary and aims at increasing values such as inclusion, acceptance of oneself and the other.

To make physical education truly inclusive, the main objective of the teacher in the class group is not to make people feel, does not make the student perceive the sense of marginalization and strengthens teaching methodologies laboratories. In particular, it is important to underline that one of the most suitable teaching methods is the one from the point of view of interdisciplinarity, as knowledge is transformed into the necessary tools to gain experience and acquire new information.

Through physical education the teacher is able to propose authentic tasks thus preferring the construction of new forms of knowledge and not the simple reproduction of those already present.

Moreover, thanks to the movement it is possible to reproduce reality and simultaneously stimulate reasoning and reflection on what has been learned. Finally, we must not forget the importance of collaboration between learners to achieve knowledge. In particular, the physical education teacher, in collaboration with other teachers, must: center the entire learning process on the learner and their needs, encouraging

²⁷ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2001.

²⁸ A. Meli, *Insieme in palestra. Lo sport come laboratorio per l'inclusione*, Editore Youcanprint, 2020.

collaboration and the co-construction of knowledge. In this regard, a teaching setting for physical education teachers is presented to make the discipline truly inclusive:

- Teachers in agreement with the learners can determine which topic to address, so as to meet any needs of the pupils themselves;
- This first step involves a brainstorming moment in which all the ideas that the learners have regarding the established theme are considered;
- This can be considered the central phase of the activity, in the amount put in practice through the movement established between the teachers of the various disciplines. Where appropriate, the group of pupils is subdivided into sub-groups and each group is given the necessary instructions to meet the predetermined objective;
- This phase provides for the performance of the work carried out by the group or groups through the motor activity, also highlighting any links with other disciplines;
- A fundamental point, even if apparently disconnected, is the role of the teacher or teachers of the disciplines concerned, who must act as a guide and intervene if necessary;
- Finally, the last step involves a reflection on the part of the learners on all the new information that has been acquired both with regard to the different materials and from the point of view of socialization and control of emotions.

In addition, physical activity with the intrinsic characteristics related to play and teamwork can play an active and main role in the integration and inclusion process.

All these considerations suggest that this new practice is functional and effective in encouraging a gradual growth of pupils in their formative and educational path of personal subjectivity, in line with what is stated in the 2030 Agenda, which dictates: "Leave no one behind".

Bibliography

- Antonelli F., *Una scuola tutta per sé: corpi, desideri, culture delle donne e lavoro di comunità*, *Educazione interculturale*, 20(1), 2022, pp. 48-57.
- Ambrosetti A., Fenaroli S., Benini S., *Aspettative educative future degli allievi categorizzati con e senza bisogni educativi speciali: un'analisi comparativa includendo variabili individuali e contestuali*, *Swiss Journal of Educational Research*, 44(2), 2022, pp. 195-208.
- Arduini G., *L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato*, *Pedagogia oggi*, 20(1), 2022, pp. 249-255.

- Ballarino G., *La legge sulla «Buona scuola». Un commento*, Social Policies, 3(1), 2016, pp. 165-168.
- Bonini E., Santagati M., *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento*, Graphidea s.r.l., Milano 2018.
- Bornatici, S., *La scuola: bene comune per educare alla sostenibilità*, MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 7(2), 2017.
- Booth T., Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento 2008.
- Caldin R., "Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled" in *Pedagogia oggi, numero monografico su La Pedagogia dell'inclusione, 1/2013*, Tecnodid Editrice s.r.l., Napoli 2013, pp.11-25.
- Cambi F., *Scuola e cittadinanza: Per la formazione etico-politica dei giovani*, Edizioni Studium s.r.l., Roma 2022.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Edizioni Erickson, Trento 2012.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Edizioni Erickson, Trento 2008.
- Cecoro G., *La centralità del corpo in azione nei processi comunicativi, emotivi e apprenditivi, nell'ambito della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) nella scuola dell'infanzia*, IUL Research, 2(4), 2021, pp. 23-36.
- Cesarano V., Valentino L., *Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL*, Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 20(1), 2022, pp. 270-279.
- Chiusaroli D., *Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione: l'importanza delle sinergie educative nell'era pandemica e post-pandemica*. Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(1),2021, pp. 192-198.
- Coco D., *Lo straordinario valore educativo dello sport*. Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 12(3), 2014, pp. 119-132.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma 2017.
- De Giorgi, D., *La buona scuola tra innovazione e inclusione*. Mizar, Costellazione di pensieri, 2018(8-9), 2019, pp. 12-18.
- Dell'Anna, S., Pellegrini M., lanes D., *Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review*, International Journal of Inclusive Education, 2021, 25(8), pp. 944-959.
- Dettori G.F., *Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica*. Pedagogia oggi, 20(1), 2022, pp. 101-110.
- Dettori G.F., *Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti*, Italian Journal of Educational Research, (2-3), 2009, pp. 49-57.
- Di Domenico G., *Per una biblioteca sostenibile: qualche spunto introduttivo*. Per una biblioteca sostenibile, Editrice Bibliografia s.r.l., vol. 7, 2, 2021, pp. 7-22.

- Farinella A., Mosso C.O., Leonardi D., *Attività motoria e sportiva come strategia per promuovere l'inclusione: una prospettiva dell'attività fisica adattata*, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 2016, pp. 85-92.
- Fiorucci M., *Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale*, *Pedagogia oggi*, 16(1), 2018.
- Frigenti A., *Il ruolo della scuola come agenzia educante*, *Rivista Welfare & Ergonomia*, 2, 2017, pp. 85-105.
- Gallinelli D., Malatesta S., *Corpi, strumenti, narrazioni: Officine didattiche per una geografia inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Gaudiosi F., Rotondo A. *La copertura sanitaria universale nella visione solidaristica dell'Agenda 2030 e il ritorno ai personalismi statali nel contrasto al Covid-19*, *Biblioteca della libertà*, 55(228), 2020, pp. 1-19.
- Ianes D., Dell'Anna S., *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 2020, pp. 109-128.
- Karteroliotis K., Psychountaki M., Stavrou N., Skordilis E., *Sviluppo di modelli di riferimento per programmi di attività fisica, sport ed eventi sportivi*, *M.E.N.S. Project*, 42, 2018.
- Loiodice I., *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Il Poligrafo, Bari 2009.
- Loiodice I., *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Margiotta U., (a cura di), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*, Edizioni Erickson, Trento 2018.
- Maulini C., Migliorati M., Isidori E., *Sport and social inclusion between pedagogical competencies and networking*. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2, 2017, pp. 33-47.
- Meda J., *Mezzi di educazione di massa: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, *Rivista di History of Education & Children's Literatura*, v., 1, 2011, pp. 253-279.
- Meli A., *Insieme in palestra. Lo sport come laboratorio per l'inclusione*, Editore Youcanprint, 2020.
- Martiniello L., Sorrentino C., Iannaccone S., Vivona A., *Strategie di inclusione e partecipazione nella formazione universitaria. Indagine sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti in Scienze motorie in periodo pandemico*. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 20(1), 091-098, 2022.
- Montesano P., *Valenza Educativa e Preventiva dell'Educazione Fisica e Sportiva*, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 2019, pp. 157-168.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2001.
- Orlando A., *La "misura" dell'autonomia dell'ordinamento sportivo nel contesto europeo*, *DPCE Online*, 50(Sp), 2022.

- Özokcu O., *The Relationship between Teacher Attitude and Self Efficacy for Inclusive Practices in Turkey*, *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 2018, pp. 6-12.
- Patera S., *Rappresentazioni e pratiche dell'agire inclusivo.: Un percorso metodologico e un'attività didattica a partire da un caso di studio*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 2022, pp. 304-318.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.
- Perla L., "Educare alla scelta fra desiderio e speranza" in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 265-272.
- Ricciardi M., *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento*, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 2021, pp. 229-238.
- Santi M., Ghedin E., *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, *Italian Journal of Educational Research*, 2012, pp. 99-111.
- Sacco P.L., *Piattaforme digitali aperte, luoghi della connessione: le biblioteche e la sfida dell'inclusione*, *AIB studi*, 60(3), 2020.
- Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P., *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, *European journal of special needs education*, 27(1), 2012, pp. 51-68.
- Saloviita T., Schaffus T., *Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work*. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 2016, pp. 458-471.
- Schön D., *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. 1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1983.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, Editore La Scuola, Brescia 1997.
- Stronge J.H., Tucker P.D., Hindman J.L., *Handbook for qualities of effective teachers*, Editore ASCD, Alexandria, Virginia USA 2012.
- Szpunar G., Consoli G., Sposetti P., *Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progettazione-valutazione*, *Italian Journal of Educational Research*, (24), 2020, pp. 157-182.
- Tuffanelli L., *Il portfolio delle competenze: guida per l'insegnante all'uso del portfolio*, Edizioni Erickson, Trento 2004.
- Unesco, *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*. <https://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Car%20a%20Sport%20ITA.pdf>. Ultimo accesso 20 settembre 2022.
- Unesco, *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*, A/RES/70/1Distr: Generale 21 ottobre 2015.
- Unesco, *DESS, Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile 2005-2014*. <https://www.unescodess.it/dess/>, ultimo accesso luglio 2022.

- United Nations Sustainable Development Knowledge Platform.
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>,
ultimo accesso luglio 2022.
- Vandini C.D., Lazzari A., Cosatti A., *Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi*, *Rivista italiana di educazione familiare*, 20(1), 2022, pp. 115-128.
- Visentin S., Valbusa I., Santilli S., *Sport integrato e Apprendimento Trasformativo. Gli esiti di un'attività pratica laboratoriale in un corso di laurea magistrale per futuri insegnanti di educazione fisica*, *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 7(1), 2022.
- Weyland B., *Fare scuola: un corpo da reinventare*. Editore Guerini Scientifica, Milano 2014.
- WHO. *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization, 2010.
- WHO. *Montevideo roadmap 2018–2030 on NCDs as a sustainable development priority*, Geneva: World Health Organization, 2017.
- Zambelli L., Raimondi P., *Diritto delle attività motorie e sportive: il sistema sportivo italiano verso la riforma*, Editore Bologna University Press, Bologna 2022.
- Zanfroni E., Maggiolini S., D'Alonzo L., *Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili*, *Esiti della ricerca FocuScuola Inclusione 20.20. Form@re*, 21(3), 2021.
- Zoletto D., *Straniero in classe: Una pedagogia dell'ospitalità*. Editore Raffaello Cortina, Milano 2007.

MISCELLANEA

Etti Gordon Ginzburg; Amir Aizenman*

**A Story of a Divided System: Education Fragmentation
in Israel and Its Implications for Teacher Training**

Parole chiave: la politica educativa di Israele; storia dei sistemi scolastici israeliani; settorializzazione; integrazione; Riforme neoliberiste

Il presente saggio è un tentativo di fornire al lettore non israeliano una panoramica ampia ma non esaustiva di quasi cento anni di processi storici e politiche educative che hanno portato alla struttura settoriale dell'attuale sistema scolastico israeliano. La revisione inizia nel periodo pre-statale del mandato britannico (1917-1948) e prosegue descrivendo la politica di istruzione pubblica nei primi decenni di costruzione della nazione di Israele. Questo è seguito da una discussione sui cambiamenti politici e le inversioni dal 1977 ad oggi. La revisione include una breve descrizione parallela dello sviluppo della formazione degli insegnanti israeliani e si conclude con alcune riflessioni sul potenziale ruolo di quest'ultimo nel superamento delle divisioni storiche, soprattutto alla luce dei risultati delle ultime elezioni in Israele nel novembre 2022.

Key words: *Israel's education policy; history of Israel's school systems; sectorization; integration; neoliberal reforms*

The present essay is an attempt to provide the non-Israeli reader with a wide-ranging but in no way exhaustive overview of almost a hundred years of historical processes and educational policies leading to the sectorial structure of the current Israeli schooling system. The review begins in the pre-state period of the British Mandate (1917-1948) and goes on to describe the public education policy in Israel's first decades of nation-building. This is followed by a discussion of the political changes and reversals from 1977 to this day. The review includes a brief parallel description of the development of Israeli teacher training and concludes with some thoughts about the latter's potential role in overcoming historical divides, especially in light of the results of the latest elections in Israel in November 2022.

* Dr. Etti Gordon Ginzburg is a senior lecturer at Oranim College of Education in the north of Israel where she teaches English literature and education in the English Department and at the college's Graduate School. Email: yeginz@gmail.com.

This research has been supported by Oranim's Research Authority.

Amir Aizenman Amir Aizenman is a Ph.D. candidate at the Ben-Gurion Research Institute for the Study of Israel and Zionism at Ben Gurion University, Israel. He studies the political history of Israeli education during the 1960s-1970s, focusing on integration processes and class struggles in public education. Email: amiraizenman@gmail.com

1. Introduction

In 2015, in a famous and controversial speech that has become known as “The four tribes speech,” Reuven Rivlin, then the president of the State of Israel, described Israeli society as a demographic conglomerate comprising four separate “tribes” or sectors. These sectors, said Rivlin, were growing apart from each other. Unless they all adopted a new collective civic vision based on social partnership and respect for cultural differences, they endangered the state’s cohesion, resilience and eventually its very existence.¹

2. Outline and Scope

The present essay reflects our belief that the education system has played a significant role in the development of the divisions described by Rivlin – and this it is equally positioned to be of great importance in amending them. To make this case, we first seek to provide a broad overview of how the tendency towards sectorization is reflected in the structure of the current Israeli education system. Since it is impossible to understand the current sectoral structure without understanding its historical roots, our review will begin in the pre-state period of the British Mandate (1917-1948) and will go on to describe the public education policy in Israel’s first decades of nation-building.² This will be followed by a discussion of the political changes and reversals that began in 1977, creating a new policy direction that continues to this day. We will juxtapose these processes with a brief parallel description of the development of Israeli teacher training and conclude with some thoughts about the way we view the latter’s potential role in overcoming historical divides among the various parties comprising Israeli society.

3. Introducing the Divide: The Israeli Education System

Israel is a multi-ethnic, multicultural, multilingual and multi-religious state. It comprises two major societies, Jewish and Arab, with each further subdivided into communities or sectors. While the Jewish and Arab education systems are each largely state-funded and share the same core state-regulated curriculum, both groups are also allowed to preserve

¹ Rivlin, R., “The four tribes speech.” <https://www.gov.il/he/Departments/news/speech-140616-01>

² For further reading on the process of Israel’s nation building s see: Bareli, A., Elmaliach, T., Israel as a case study in processes of nation-building, *Israel studies review*, vol. 36, no. 2, 2021, pp. 1-9.

their unique identities and traditions within their school systems.³ The main dividing line between these systems is linguistic: All Jewish state schools share Hebrew as their medium of instruction, while Arabic is the main teaching language in Arab state schools.⁴ Such cultural distinctions are upheld by small non-Jewish minorities such as the Druze and Circassians, who maintain relatively close ties with the collective Israeli national (Zionist) sectors,⁵ as well as by larger heterogeneous Arab populations, the majority of whom do not feel part of the Zionist collective despite being Israeli citizens.⁶ Jewish society is also far from homogenous; however, unlike the subgroups comprising non-Jewish Arab society, the various Jewish subgroups not only share the same religious background but are united around the idea of Israel as their nation state.⁷

The Jewish school system is internally divided into secular schools and religious schools, both further bifurcated according to social class, religious orientation (or lack thereof), and geography.⁸ Similarly, the Arab school system is divided either along religious lines (Muslim, Druze and Christian schools, the latter again being sub-divided according to different Christian denominations) or according to ethnicity and geographic location (for example, Circassians, Bedouins from the south and north of Israel, villagers and city dwellers).

³ Since 1949, the state has been the main and often only source of funding for Arab education in Israel due to the poor state of the Arab municipalities (which in Israel are also responsible for partial funding of the compulsory education systems within their municipal territories.).

⁴ Talmon, R., Arabic as a Minority Language in Israel, in Joshua A. Fishman (Ed.), *Arabic as a minority language*, De Gruyter Mouton, Berlin 2000, 199-220; Two groups remain outside the state-school system and enjoy an independent and private status: the majority of the Jewish ultra-Orthodox sector, where Yiddish is the language of instruction, and the Christian Church Arab sectors. Whereas the first refuse to teach the state core curriculum and focus instead on *halakhic* education. Church schools fully abide by the state core curriculum and are among the best in the country; their private status is mainly for historical reasons.

⁵ The majority of Druze and Circassian men serve in the Israeli army alongside Jewish Israelis, whereas only a negligible number of Muslim and Christian Arabs do so.

⁶ About the complex Arab civic and national identity as a minority in Israel, see: Ghanem, A., *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948-2000*, State University of New York Press, Albany 2001, pp. 39-53. [Hebrew]

⁷ We use sociologist Gadi Yatziv's definition of sectors as social communities that belong to an overarching society with whom they have a shared past and a vision for a shared future. There is usually a consensus among all sectors regarding basic political and ideological issues concerning the greater society; however, each sector is socially and culturally distinct and politically organized according to its own unique ideological outlook or vision about the future of the greater society, a vision that each sector hopes will dominate its future collective entity.

⁸ This paper will not address further divisions into primary and secondary schools, the division between vocational and academic secondary schools (a parallel of gymnasiums in the European system) or schools that follow a specific pedagogical philosophy, such as Waldorf or democratic schools.

4. An Historical Overview

In 1948, when the State of Israel was established, it inherited an extant set of five separate sectoral and politically affiliated school systems that were already in operation in Mandatory Palestine (1917-1948). Until 1953, the Israeli school system maintained these five educational factions, which included four Jewish groups and one Arab. The Jewish bloc comprised: (1) the Labour Movement education system (*Zerem Ha'ovdim*), which was under the auspices of the National Trade Union (*Ha'histadrut*) and was defined by a strong socialist and Zionist educational agenda; (2) the National Religious education system that was affiliated with the Zionist (i.e. national) religious party, *Ha'mizrachi*, and advocated for an education that was both modern and Jewish-Orthodox, integrating religious studies with Zionist content,⁹ modern science, languages and the humanities; (3) the General Education system (*Ha'zerem Ha'klali*), which, although it was affiliated with the General Zionist Central Party (*Ha'zionim Ha'klaliim*), rejected party-based education and welcomed all Jewish students regardless of their political affiliations in an attempt to create a unified Jewish Israeli society.¹⁰ This system followed a national Zionist curriculum; (4) the Jewish ultra-Orthodox (*Haredi*) system, which was not part of the evolving Hebrew-Zionist education system, but rather existed under the auspices of the Jewish ultra-Orthodox party, *Agudat Israel*. It rejected modern values and aimed to conserve the Jewish ultra-Orthodox (*halakhic*) way of life. Its autonomy was acknowledged in the 1950s and it has been partly funded by the state since then.

Hebrew schools that did not fall into any of these factions tended to be Zionist and incorporated, to varying degrees, novel didactics and modern educational ideas that included subjects such as physical education and natural history. The Arab education system or fifth faction included, inter alia, mainly underdeveloped, largely Muslim rural primary schools, but also more modernized national-Arab urban schools and private Christian Church schools with a European orientation.

⁹ Picard, A., Tradition versus tradition: *Mizrachi* pupils in National Religious schools in Israel, 1948–1990, *Journal of modern Jewish studies*, vol. 17, no. 2, 2018, pp. 140-155.

¹⁰ Raichel, N., Oved, O., *Israeli teacher training system as reflected in the history of Gordon Academic College*, in Dror, Y. (Ed.), *Dor Le'Dor Monography Series 35*, Tel Aviv University, Tel Aviv 2020, pp. 41-42. [Hebrew]

5. Towards Integration and Cultural Assimilation: Nation Building and the Israeli “Melting Pot” 1948-1977

Israel was founded as an immigrant state, and with the majority of its Jewish citizens being immigrants or descendants of immigrants,¹¹ its first main task was to create a unified nation out of the many cultures and affiliations comprising Jewish society at the time. Alongside obligatory military service (initially intended for Jews and non-Jews alike),¹² a unified primary state (*mamlakhti*) school system was seen as one of the state’s major instruments of socialization and social cohesion. In its assimilating role, the education system stressed the importance of *mamlakhtiyut*, a unique Hebrew word that refers to the civic ethos of the sovereign state, a political norm according to which “the good society is the one that maximizes the agency of its citizens by way of their political participation” and vice versa.¹³

The policy that initiated this gradual process of assimilation and integration, which lasted from the 1950s through the 1970s, was known as the Israeli “Melting Pot” policy (“*Kur Hi’tuch*” or “*Mizug Galuyot*” in Hebrew). Although its implementation was painful, complex, and not always successful, it eventually weakened the sectorization of the school system and achieved a more collective sense of national identity, at least for a while and at least among the Jewish population.¹⁴

Attempts at integration involved continuous efforts on two major fronts: cultural-pedagogical and political¹⁵. The first included the linguistic

¹¹ Tadmor-Shimoni, T. Immigrant and veteran teachers of the 1948 generation as socialization agents of the new state, *Israel studies*, vol. 16, No. 3 Fall 2011, pp. 97-122.

¹² Manna, A. Nakba and survival: The story of the Palestinians who remained in Haifa and the Galilee, 1948-1956, Van-Leer Publishing, Tel Aviv 2017, pp. 272-275. [Hebrew]

¹³ While *mamlakhtiyut* has no equivalent translation in English, the full definition provided by Bareli and Kedar (2002) is as follows:

We understand here the Israeli political concept of *mamlakhtiyut* as an Israeli version of republicanism. We perceive republicanism as a broad and complex political norm focused on the idea that the good society is the one that maximizes the agency of its citizens by way of their political participation. Civic participation, according to this conception, is based on the principle that a polity is owned by its citizens and they, in turn, belong to it in a reciprocal relation that constitutes a democracy in a nation-state. (22) Bareli, A., Kedar, N., *Mamlakhtiyut: The Zionist and Israeli version of Republicanism*, Routledge handbook on contemporary Israel, Routledge, 2022, p. 22.

The root *mamlakhti* literally means ‘national’ in the sense of “of the state”, or sometimes: “owned by the state.” The etymology of the Hebrew word “*mamlakhti*” in the phrase “*chinuch mamlakhti*” (i.e., the state education system) stems from the Russian word “*ѣтсонневтсрадусор*” (*gosudarstvennost*) and was translated and introduced to Hebrew by David Ben-Gurion (1886-1973), the first Israeli prime-minister and one of its founding fathers. See: Kedar, N., *Mamlakhtiyut: Ben-Gurion’s civic conception*, Sde-Boker 2009.

¹⁴ For a comprehensive explanation of the struggle for a cohesive society from the dominant groups’ point of view, see: Lissak, M., Horowitz, D., *Trouble in utopia: The overburdened polity of Israel*, State University of New York Press, Albany 1989; On the creation of a shared collective Israeli culture, see: Smoocha, S., Class, Origin and National Divisions and Democracy in Israel, in Ram, U., *Israeli society: Critical perspectives*, Breirot Publishers, Tel Aviv 1993, pp. 172-202. [Hebrew]. For the opposite view, see Svirsky, S., *Education in Israel: Schooling for inequality*, Breirot Publishers, Tel Aviv 1990, pp. 151-157. [Hebrew]

¹⁵ And see Gutwein, D., The negation of exile, melting pot and multi-culturalism: Between ideology and ethos, in Michaeli, N. (Ed.), *Political education: An anthology*, Mofet Institute and Hakibbutz Hameuchad, Tel Aviv 2014, pp.210-236. [Hebrew]

domain, stressing the use of Hebrew, and advanced a unified curriculum for all Israeli (Jewish and non-Arab) primary schools. The political front comprised attempts by the state and its school-level agents to undermine the control of pre-state sectorial institutions or movements in the school systems. The fact that these were the same movements that had laid the foundations for the education system before 1948 added to the complexity of the process and may explain why attempts at redrawing and expanding the boundaries of state authority met with ambivalent responses and sometimes even active resistance.

The period between 1948-1977 was an era of continuous educational reform, which correlated with similar attempts to establish welfare state systems around the world. During this time, state compulsory education expanded,¹⁶ the uniformity of the curriculum deepened,¹⁷ and the deep-rooted sectorial structure gradually slackened, at least for the non-religious Jewish majority.¹⁸ Indeed, as early as 1949, the state introduced compulsory education for ages 5-13 (Mandatory Education Law 1949) with the aim of ensuring access to primary schooling for all children, Jews and non-Jews alike, even in the most remote areas.

Still, it wasn't until the State (*Mamlakhti*) Education Law of 1953 that any real headway was made against the sectorial, party-affiliated structure of the education system. This law marked a turning point unparalleled to this day, bringing the vast majority of schools under state authority.¹⁹ For the first time in Israeli history, the state supplanted party affiliations, leaving only two legitimate, state-based systems in place: Jewish and Arab. Yet the law, though it reflected an old desire to sever all ties between education and political affiliation,²⁰ was seen by the administration as a compromise in that it allowed the de facto continuation of sectorial and semi-autonomous National-Religious education.²¹ It also granted state recognition to Arab and ultra-Orthodox (*Haredi*) schools, treating them as legitimate elements within the broader state school system; however, the

¹⁶ Resh, N., Dar, Y., The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis, *British educational research journal*, vol. 38, no. 6, 2012, pp. 929-951.

¹⁷ In March 1954, the Ministry of Education published the "Elementary School Curriculum," the first attempt to shape public education on a unified and plan-based basis. The curriculum was criticized by both sectorial-political and liberal-academic strongholds. See: Curriculum construction for elementary schools, *Megamot*, vol. 7, no. 3, July 1956, pp.254-264. [Hebrew]

¹⁸ Shamai, S., 'Cultural shift': The case of Jewish religious education in Israel, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, no. 3, 2000, pp. 401-417.

¹⁹ The three groups that maintained party-affiliated education were the Kibbutz movement, the National Religious movement, and the ultra-Orthodox. Unlike today, the latter two were still small minorities in the 1950s. See: Raichel & Oved, 2020, p. 49.

²⁰ The roots of the inclination towards integration in Jewish society can be traced to the late 1920s during the British Mandate, with David Ben Gurion and other leaders calling for the cancellation of the different Jewish education denominations and advocating instead for the creation of a unified national school system. See: Reshef, S., Ben-Gurion and state education, *Katedrah*, vol. 43, no. pp .91-114. [Hebrew]

²¹ Davidson, M. *The rise and implementation of the State Education Law, 1953: Politics and education in Israel in Ben Zion Dinur's time, 1951-1955* (PhD Dissertation), Tel Aviv University, Tel Aviv 2002, pp. IV-XI.

funding both received was minimal, and both, for different reasons, remained in poor condition.

In the second half of the 1960s, as efforts to achieve integration (*mizug ga'lu'yot*) intensified,²² compulsory education extended to include the 9th-grade level.²³ Schools were also required to adopt the strictures of a formal structural reform to enhance integration among Jewish pupils from different backgrounds and social classes (The Structural Reform of 1968). The reform enjoyed an unusual degree of political support, probably due to the popularity of integration as an idea. However, sectorial tendencies were not entirely abated, and the reform also encountered opposition.²⁴

Efforts at integration resulted in an increase in the number of students in secular state schools and in a decrease in the number of pupils attending religious state schools and ultra-Orthodox state schools. Secular state education became the largest sector in compulsory education, enrolling nearly 70% of all Jewish students.²⁵ This ratio was maintained until the late 1970s, with minor further growth during that decade.²⁶

6. Sectorial Tendencies During the Israeli Melting Pot Period, 1948-1977

Integration processes did not completely wipe out sectorial tendencies in education. The National Religious sector in particular was strengthened by the institutionalization of religious state schools enshrined by the State Education Law of 1953, granting them a legitimacy on par with secular state schools. The state's religious school system was subsequently subordinated to the Religious Education Council (*Hemed*), which was dominated by representatives of the National-Religious party (*Mafdal*)

²² *Mizug ga'lu'yot* was the Hebrew phrase for 'melting pot' in the Israeli discourse of the 1960s and 1970s. As a policy, it had strong support in the Israeli establishment, though there was a continuous debate over the right way to implement it. See: Shalom, Z., *Mapai and the Mizrahi Jews: The debate over the establishment of mizug galu'yot Ministry, Israel*, no. 26, 2020, pp. 223-253. [Hebrew].

²³ This parliamentary resolution ended a long-existing debate on the school system and terminated in the following decades most eight-year primary schools. It created instead a new structure: six years of primary education and six years of secondary school. The goal of this new type of middle-school was to increase social integration among students and better prepare them for higher education. See: Stahl, A. *Education reform in Israel: Implementation of integration in the intermediate school, Curriculum and teaching*, vol. 6, no. 1, 1991, pp. 59-63.

²⁴ Resistance came from four different directions: the large teachers union, which feared to lose force; the bourgeoisie gymnasium schools, which opposed comprehensive non-selective education; and the sectorial parties of the Religious-Zionist and Kibbutz movements, who wished to preserve distinct ideological and sectorial education and managed to distort the reform to some extent to suit their interests.

²⁵ Religious state schools contained nearly 25% of students, while the 'independent' ultra-Orthodox schools covered the rest. See: Israel Central Bureau of Statistics (CBS), *Statistical yearbook 1959*, table 5, p. 359. [Hebrew].

²⁶ Between 1970-1979, student enrolment in secular state primary schools rose from 65.6% to 73.6%, while enrolment in state religious schools decreased from 27.8% to 20.7%. Enrolment in ultra-Orthodox schools also decreased from 6.6% in 1970 to 5.7% in 1979. See: CBS, *Statistical yearbook 1979*, table XXII/16, p. 632. [Hebrew].

and greatly influenced the schools' curricula and staffing.²⁷ Seeing this, members of the sectorial Kibbutz movements argued that their education systems deserved similar recognition and status. Despite growing state control, by the end of the 1950s and through the 1970s, the National-Religious party, the Kibbutz political movements, and the ultra-Orthodox *Agudat Israel* party all maintained a degree of educational autonomy, with separate school systems that helped preserve their beliefs and ideologies.

7. The Demise of the Ethos of Integration and the Rise of Neoliberal Sectoriality: 1977- Today

The 1970s oversaw a gradual process of political fragmentation in Israel, as the ruling parties began shrinking and sectorial parties started to grow in size and power. It was in this era that a member of a coalition party (rather than of the ruling party) was first appointed Minister of Education: Zevulun Hammer of the Jewish National Religious party, *Mafdal*. The result of this appointment was an inevitable increase in the political power of the religious state school sector and in the number of its pupils. The year that this occurred, 1977, thus marked a shift back towards educational sectoriality, this time *within* the framework of state-based public education.²⁸ By the 1980s, the number of pupils in ultra-Orthodox primary schools had almost doubled, reversing the trend of the previous decades.²⁹

Israeli politics throughout the 1970s also reflected the global neo-liberal turn, under which education was increasingly viewed as a commodity rather than as a public good. This change increased private spending on education;³⁰ yet, the rising (private) costs of education in the mid-1980s required resources that were not available to members of all social classes equally, leading low-income families to seek support from sectorial parties. These institutions hurried to fill in the gap created by the erosion of the welfare-state and in this way increased their political power.

Hence, the relapse into sectorization also became a major mechanism of distributive education policy. New educational networks offered to cater

²⁷ *Mafdal* saw itself as the protector of religious education, using its political power to maintain and extend the scope of independent ultra-Orthodox education. See: Don-Yehiya, E., *Religious Zionism under the leadership of Chaim Moshe Shapira and the struggle for the land of Israel, 1936-1970*, Ben-Gurion Institute, Sde Boker 2021, p. 44. [Hebrew].

²⁸ Hammer at the same time also continued trends that supported public education, for example, in his 1978 decision to expand compulsory education to the 10th grade. See: Kampinski, A., *Zevulun Hammer: A political biography*, Bar-Ilan University Press, Ramat-Gan 2021, p. 100. [Hebrew]

²⁹ From 5.7% of Jewish pupils in 1980, to 10.3% of Jewish pupils in 1989. At that decade the regular State-school pupils decreased from 74.2% of Jewish pupils in 1980, to 69.1% in 1989, after it showed constant increase during the 1970s, from 65.6% to 74.2% of all Jewish pupils in primary education. See: CBS, *Statistical yearbook 1989*, table XXII/18, p. 617. [Hebrew].

³⁰ Ichilov, O., *The retreat from public education: Global and Israeli perspectives*, Springer, Dordrecht 2009.

to the growing needs of low-income pupils and their families, for example by providing warm meals or by allowing pupils to stay late on school premises. This sectorial compensation mechanism, as Dany Gutwein describes it,³¹ was most evident among religious sectorial parties, most notably the Sephardic Orthodox-affiliated *Shas* party in Jewish society and The United Arab List (*Ra'am* party) in Arab society.³²

The government's relegation of power and resources to the sectorial political parties ultimately came at the expense of former state welfare services. This process reached its climax in 1985 with Shimon Peres' Economic Stabilization Plan (*Toch'nit Ha'yitzuv*), which enacted dramatic budgetary cuts to put an end to raging inflation, including highly damaging cuts to the public education system.³³ To compensate for this lost funding, the plan expanded the role of tuition in covering school costs; and, as middle-class parents' education spending rose, they increased their involvement in choosing schools for their children, to the extent that some eventually founded new, semi-private schools to meet their specific class interests. There was at the same time also gradual growth among alternative schools, usually in more affluent areas.³⁴ These schools relied heavily on private funding in addition to state funding, and although they abided by the core curriculum, they enjoyed greater pedagogical autonomy in their choice of activities and content.

With privatization processes intensifying, municipalities from the 1990s onward abandoned the regional registration system that had previously been used to promote integration and a unified identity. Instead, they adopted an open, school-choice model. The marginalization of the Integration Plan undermined the heterogeneous basis of the public education system, eroding cohesion, increasing educational gaps, and contributing to growing social stratification and inequality associated with the neoliberal turn.³⁵

³¹ Gutwein, D., Notes on the class foundations of the occupation, *Theory and criticism*, no. 24, Summer 2004, pp. 203-211. [Hebrew].

³² Ali, N. *Between Auvadia and Abdallah" Islamic fundamentalism and Jewish fundamentalism in Israel*, Resling, Tel Aviv 2013, pp. 57-58, 110, 127.

³³ Mandelkern, R., Epilogue: A brief history of Neoliberalism in Israel, in Harvey, D., (Ed.), *A brief history of Neoliberalism*, Molad Publishers, Jerusalem 2015, pp. 282-283. [Hebrew]; Zeira, J., Strawczynski, M., What determines education expenses in Israel? *Bank of Israel survey*, no. 74, 2002, pp. 99-129. [Hebrew].

³⁴ Alternative schools include both those that emphasize individual self-fulfillment over socialization and acculturation (e.g., democratic schools and Waldorf schools) and unique schools, which also stress socialization, such as the various art schools (e.g., Reut in Haifa, Talma Yalin in Tel Aviv, and YASA in Jerusalem).

³⁵ Kristal, T., The Neoliberal revolution and labor's share of Israeli national income, in Paz-Fuchs, A., Mandelkern, R., Glanoor, I. (Eds.), *The privatization of Israel; the withdrawal of state responsibility*, Palgrave Macmillan, New York 2018, pp. 311-339.

8. The Arab Education System in Israel: An Historical Overview

Discrepancies between Jewish and Arab education have existed since the British Mandate period. Despite continuous urbanization and modernisation processes during the British Mandate era, Muslim-Arab populations remained rural and agrarian, with limited access to education compared to their Christian-Arab and Jewish counterparts. The British government invested in the underdeveloped Arab educational system in order to increase Arab literacy rates, mostly among men, in order to educate a local professional-secretarial workforce they could rely on to minimize the costs of British control.³⁶ Given the escalating national conflict between Jews and Arabs, however, the British government maintained strict separation between these groups within this school system, as elsewhere.³⁷

The consequences of the 1948 war for both societies were dramatic, although in completely different ways. For Arab society, losing the war meant, in addition to the establishment of a Jewish state, the evacuation of around 700 villages and the disappearance of its higher echelon. Perceived as hostile, a fifth column, the Arab population in the territory that was now Israel was put under a strict military regime. In this context, Arab teachers were under tight, constant supervision and threat of being fired or transferred due to perceived disloyalty or security risk. They were also not allowed to strike.³⁸ The purpose was to create an Arab-Israeli identity and ensure obedience to the new Jewish state. Thus, although Arab schools were brought under the aegis of the newly established state authority, and although the state intended to modernise the Arab population by means of education, they were also subject to strict curricular supervision and resource discrimination.³⁹

The end of the military regime in 1966 lessened state intervention in Arab education, but this did not mean complete pedagogical autonomy. Although their status as Indigenous minorities entitled the non-Jewish minorities to study in their own tongues, Arabic for the most part, the Arab system still suffered from heavy censorship, tight state regulation,

³⁶ In the 1920s, 75% of the Arab population was agrarian and lived in rural villages. More broadly, in the late years of Mandate rule, almost 70% of Muslims, 20% of Christians, and 26% of Jews lived in non-urban villages. See: Al-Haj, M. *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*, State University of New York Press, Albany 1995, pp. 16-18

³⁷ In 1946, about a third of school-age Arab children attended school. Kimmerling, B., and Migdal, J. S., *Palestinians: The making of a people*, Keter Publishers, Jerusalem 1999, pp. 36, 47, 58 [Hebrew]

³⁸ Baumel, Yair, *A Blue and White Shadow: The Israeli establishment's policy and actions among its Arab citizens: The formative years: 1958-1968*, Pardes Publishers, Haifa 2007, pp. 212-215. [Hebrew]

³⁹ Although infrastructure development resources were directed toward Arab communities in the state's first decades, including resources for the construction of schools and educational institutions, they were left far behind compared to Jewish communities. For further reading see: Baumel 2007, pp. 145-147

and continuing supervision of teachers and principles on security grounds. It was likewise still officially forbidden to teach materials with national Arabic or Palestinian content.⁴⁰ Similarly, in the early years of the young state, the “Melting Pot” policy gave priority to Jewish nation-building processes in terms of support and resource allocation; as the Arab education system was not part of the Zionist collective, and hence did not take part in its nation-building process, it was neglected and discriminated against when funding was distributed.

However, the implications for the Arab education system were not wholly negative. The number of years of schooling among Arab students doubled within just a few years of the state’s implementation of compulsory education in 1949;⁴¹ consequently, schooling became important to Arab families, who understood its role in achieving social mobility and political success (including the promotion of a distinct Arab national identity). Moreover, during the 1960s, many among the growing number of young, educated Arabs opted for careers in the Arab school system; alongside professions such as pharmacy and law, this was one of the few options available to them, as they were de facto barred from many white-collar professions. Consequently, the rate of well-educated teachers in Arab society increased, thereby improving the achievements of its school system.⁴² Ultimately, despite the state’s centralized control, local Arab schools continued to develop within a distinctly Arab cultural environment.

During the 1980s, a series of ministerial committees were appointed to study the fundamental problems of the Arab education system. All stressed the need to achieve greater equality between the Arab and Jewish systems.⁴³ In 1993, the Labour party’s ascension to power represented an opportunity to address these demands: For the first time in the history of Israeli politics, the ruling party formed a coalition with two Arab parties to form a government. This coalition, which would later on lead the peace processes with the PLO (the first Oslo Accord in 1993) and Jordan (1994), had momentous social consequences for Arab society in Israel; for the first time, Arab society enjoyed generous budgets for

⁴⁰ Abu-Asbah, K. *The Arab education in Israel: Dilemmas of a national minority*, The Floersheimer institute for policy studies, Jerusalem 2007, p. 142. [Hebrew]

⁴¹ Despite the dramatic increase in student numbers, Arab education remained backward compared to the Jewish system. While in 1973, primary education encompassed all Jewish children of school age, only 20% of school-age Arab children went to school. In secondary and higher education, the gap was much larger. Kimmerling & Migdal, 1999, pp. 152-153.

⁴² Kimmerling & Migdal, 1999, p. 153; Al-Haj, M. *The Arabs educational system in Israel: Issues and trends*, The Floersheimer institute for policy studies, Jerusalem 1994, pp. 15-16. [Hebrew]

⁴³ Al-Haj, 1994, pp. 14-15.

infrastructure services, including in education.⁴⁴ For example, since the 1960s, the special budget for low-achievement schools had been allotted to Israeli-Jewish schools only; in 1994, it was for the first time distributed to Arab schools as well.⁴⁵

Since the 1990s, a series of Five-Year plans have attempted to reduce the still significant gap between Jewish and Arab education and meet the unique needs of the latter. These plans are driven mainly by economic need and the wish to improve the training and quality of the labour force and the state's future GDP.⁴⁶ The broadest and most significant of these, the 922 Plan initiated in 2015, finally allocated a significant budget for infrastructure in Arab society, including investments in comprehensive educational projects. This began a trend that has since been continued in the current, subsequent Five-Year plan.⁴⁷

9. Teacher Education in Israel: Between Division and Academization

As in the case of the school system, teacher education institutes pre-existed the state and were similarly divided along sectorial lines. Multiple pre-state Jewish teaching seminaries were founded to cater the needs of the three major Jewish sectors: The general Zionist sector (*Hazerem Haklali*), the Labour movement (*Zerem Haovdim*) and the National Religious sector (*Hamizrahi*). However, following the passing of the State Education Law in 1953, the sectorial role of these institutions in training teachers for the various sectorial schools diminished due to the now comprehensive state basis of most primary schools.

Since the early 1960s, it has been consistently recommended (though to little effect) to reduce the number of teacher-training institutions, investing resources instead in improving their quality. The structural integration reform of 1968 supported this trend, making the academisation of teachers a major priority. Consequently, support for teacher training programs within universities increased, alongside the rigorous academisation of teacher-training colleges, which henceforth began to confer academic degrees on their student-teachers.

Only three colleges oversaw the training of Arab teachers under Mandatory rule: two in Jerusalem – one that provided training to work in girls' schools and one to work in boys' schools – and one in Ramallah,

⁴⁴ Grinberg, L. *Imagined peace, discourse of war: The failure of leadership, politics and democracy in Israel, 1992 – 2006*, Resling, Tel Aviv 2007, pp. 69-70. [Hebrew]

⁴⁵ However, even after 1994 the criteria for this budget leaned in favour of the Jewish education. See: Abu-Asbah, 2007, pp. 91-94.

⁴⁶ Abu-Asbah, 2007, pp. 97.

⁴⁷ Lavi, E. The Five-Year Plan (922) and the building reform in Arab settlements: A mixed blessing, *Hedim, The institute for national security studies (INSS)*, vol. 2, March 2018 [Hebrew]

which trained teachers to work in rural areas (Morim Kafriim). All three came under Jordanian rule in 1948 due to their location (both East Jerusalem and Ramallah belonged to Jordan until 1967). Thus, in 1948, training Arab teachers for the 10 kindergartens, 54 primary schools and one high school that served Arab society in Israel at the time became the responsibility of the new State of Israel. The dramatic growth during the first years of Israel's existence – in the first decade, the number of schools tripled, and the number of pupils increased tenfold – stressed the need to develop training institutes for Arab teachers. These institutes promoted Arab teachers' alignment with state requirements, standards and regulations and eventually led to the development of a state-based Arab teacher training system, forming the basis for the Arab academic colleges that currently exist in Israel.⁴⁸

10. Prospect of a Shared Story and the Role of Israeli Academia

Looking in hindsight at the history of the Israeli education system, a complex picture emerges that nevertheless suggests that fragmentation is not inherently inevitable even in light of the complex Israeli political reality. The social and political conditions in the first years of Israel's existence were far from conducive to the creation of a collective national Israeli entity: Israel started as an underdeveloped state facing the massive challenge of immigration absorption, as its population doubled within only three years of its independence. In this context, it inherited an education system that was largely and deeply sectorial. However, a critical mass of state reforms that aimed to enhance integration succeeded not only in increasing the number of non-sectorial (primary) state schools, and in weakening party control over education, but also in strengthening a collective Israeli identity. One lesson that can be learned from this history is the potential power of policymaking to intervene in slowing down and even reversing processes of fragmentation, encouraging solidarity instead. By contrast, state neoliberal and sectorial policies have also been responsible for the growing social divide in the Israeli education system since 1977 and have laid the foundation for the deep social divide and political instability in recent years.⁴⁹

The results of the recent elections in Israel (November 2022) mark the culmination of these processes and underline the growing threat of sectoriality to the essence of democracy. Thus although we maintain that

⁴⁸ Raichel & Oved, 2020, p. 46.

⁴⁹ According to a recent survey (2021), only 39% of primary-school pupils study in state schools, whereas 23% study in independent Haredi/ Ultra-orthodox schools, 23% in Arab schools, and 14% in Religious Zionist state schools. CBS, *Statistical yearbook 2021*, pp. 83-84.

an integrative educational vision could and should be achieved at the level of policy-making – for example, by allocating massive budgetary support for integrative state schools, by establishing more public state schools in the socio-geographical periphery and by weakening the political control in schools (mainly of the various religious streams) – such a vision is improbable at the moment. With the growing dominance of sectorial neo-liberal parties now in power, it is unlikely that the present government will encourage integration processes and public schooling within the state school (*Mamlachti*) system.⁵⁰

Without prospect for change towards a more integrative and inclusive policy in the spirit of *Mamlakhtiyut* in the primary and secondary school systems, it might be worthwhile to look for solutions in institutions of higher education, if a minimum of collective solidarity is to be maintained. Universities and general state teacher training institutions are among the few places in the country where students of diverse origins, religions and backgrounds are brought into contact, often for the first time; their shared experiences in these spaces could potentially create a favorable environment for developing a collective sense of belonging. Indeed, this very result is already apparent in the health system in Israel, where doctors, nurses and patients from all walks and sectors of society work together – an encouraging sign.

We would like to promote a somewhat similar vision for the education system at the more practical level of teacher training, for example through growing efforts in favor of academization (first introduced in the 1960s). We acknowledge that this vision is possible only in universities and in all-inclusive (i.e., non-sectorial) state colleges open to diverse students. Accordingly, tertiary institutions can serve as venues for vigorous intellectual and cross-sectorial encounters in a relatively impartial and uncontested academic environment. In fact, there currently exist narrative and dialogic pedagogies, workshops for secular and religious students, and inter-college programs that aim to bring Jews and Arab student-teachers together, to name only a few existing initiatives. However, these projects are not part of the students' disciplinary training and are usually not mandatory. This could be especially effective within the framework of teacher training programs: Once they experience the possibility of integration at university level, student-teachers may in turn communicate this vision to their pupils in their respective schools, whether sectorial or more inclusive.

⁵⁰ See: Liebsker, A. "Smotrich and Cohelet Forum Will Lead to a Favored Clientele State, Like in Syria and Jordan" *Calcalist*, 17.11.2022, an Interview with Aviad Houminer-Rosenblum, <https://newmedia.calcalist.co.il/magazine-17-11-22/mo2.html> (Retrieved: 25.11.2022) [Hebrew]

Tertiary institutions would do well to become more aware of their potential role as counter-sectorial forces and take a more active part in bringing their diverse students together if they want to turn into spaces that encourage transformative collective experiences. Such experiences may potentially compensate for the current lack of a shared civic identity and help build a sense of partnership, perhaps even belonging, that will be based, for lack of other options, on a joint and inclusive academic experience.⁵¹ Rivlin, in fact, emphasized exactly this role of higher education when making his appeal for a civic vision. Thus, if there is any future for collective solidarity in the Israeli education system, we believe that it is within Israel's inclusive tertiary institutions that it can and must start.

References

- Abu-Asbah, K., *The Arab education in Israel: Dilemmas of a national minority*, The Floersheimer institute for policy studies, Jerusalem: 2007, pp. 142. [Hebrew]
- Al-Haj, M., *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*, State University of New York Press, Albany 1995.
- Abu-Oksa, E.D., *The Arabs educational system in Israel: Issues and trends*, The Floersheimer Institute for Policy Studies, Jerusalem: 1994, pp. 15-16 [Hebrew]
- Ali, N. *Between Auvadia and Abdallah: Islamic fundamentalism and Jewish fundamentalism in Israel*, Resling, Tel Aviv 2013 [Hebrew]
- Bareli, A., Elmaliach, T., Israel as a case study in processes of nation-building, *Israel studies review*, vol. 36, no. 2, 2021, pp. 1-9
- Bareli, A., Kedar, N., *Mamlakhtiyut: The Zionist and Israeli version of Republicanism*, *Routledge handbook on contemporary Israel*, Routledge 2022
- Baumel, Y., *A blue and white shadow: The Israeli establishment's policy to its Arab citizens: The formative years: 1958-1968*, Pardes Publishers, Haifa 2007 [Hebrew]
- CBS, *Statistical yearbook 2021*, pp. 83-84.
- Curriculum construction for elementary schools, *Megamot*, vol. 7, no. 3, July 1956, pp.254-264. [Hebrew]

⁵¹ See as well: Kfir D., Ariav A. (Eds.), *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions*, Van Leer and Hakibbutz Hameuchad, Jerusalem & Tel Aviv 2008 [Hebrew]; Dvir N., Gidron A. (Eds.), *Narrative pedagogy: From personal stories to professional identities*, Mofet, Ra'anana 2021 [Hebrew]; Schatz-Oppenheimer O., Mevarech Z. (Ed.), *Opening a door: Social-responsibility initiatives in teacher education*, Mofet, Ra'anana 2020 [Hebrew]; Sagee R., Biberman-Shalev L., Gilat I. (Eds.), *Education in multi-cultural spaces: Encounters between cultures in schools and in teacher education*, Restling, Tel Aviv 2020 [Hebrew]

- Davidson, M., *The rise and implementation of the State Education Law, 1953: Politics and education in Israel in Ben Zion Dinur's time, 1951-1955* (PhD Dissertation), Tel Aviv University, Tel Aviv 2002 [Hebrew]
- Don-Yehiya, E., *Religious Zionism under the leadership of Chaim Moshe Shapira and the struggle for the land of Israel, 1936-1970*, Ben-Gurion Institute, Sde Boker 2021 [Hebrew]
- Dvir N., Gidron A. (Eds.), *Narrative pedagogy: From personal stories to professional identities*, Mofet, Ra'anana 2021 [Hebrew]
- Efraim L., The Five-Year Plan (922) and the building reform in Arab settlements: A mixed blessing, *Hedim, The Institute for National Security Studies (INSS)*, vol. 2, March 2018 [Hebrew]
- Ghanem, A., *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948-2000*, State University of New York Press, Albany 2001 [Hebrew]
- Grinberg, L., *Imagined peace, discourse of war: The failure of leadership, politics and democracy in Israel, 1992 – 2006*, Resling, Tel Aviv 2007 [Hebrew]
- Gutwein, D., Notes on the class foundations of the occupation, *Theory and criticism*, no. 24, Summer 2004, pp. 203-211. [Hebrew]
- , The negation of exile, melting pot and multi-culturalism: Between ideology and ethos, in Michaeli, N. (Ed.), *Political education: An anthology*, Mofet Institute and Hakibbutz Hameuchad, Tel Aviv 2014, pp.210-236. [Hebrew]
- Hareven, A., Is a shared identity possible: “Are we Israeli citizens?” in Bishara, Azmi, *Between “I” and “We”: The construction of identities and Israeli identity*, Van-Leer and Hakibbutz Hameuchad, Tel Aviv 1999, pp. 41-60. [Hebrew]
- Ichilov, O., *The retreat from public education: Global and Israeli perspectives*, Springer, Dordrecht 2009
- Israel Central Bureau of Statistics (CBS), *Statistical yearbook 1959* [Hebrew]
- Israel Central Bureau of Statistics (CBS), *Statistical yearbook 1979* [Hebrew]
- Israel Central Bureau of Statistics (CBS), *Statistical yearbook 1989* [Hebrew]
- Israel Central Bureau of Statistics (CBS), *Statistical yearbook 2021* [Hebrew]
- Kampinski, A., *Zevulun Hammer: A political biography*, Bar-Ilan University Press, Ramat-Gan 2021 [Hebrew]
- Kedar, N., *Mamlakhtiyut: Ben-Gurion's civic conception*, Ben Gurion Institute, Sde-Boker 2009 [Hebrew]
- Kfir D., Ariav A. (Eds.), *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solutions.*, Van Leer and Hakibbutz Hameuchad, Jerusalem & Tel Aviv 2008 [Hebrew]
- Kimmerling, B., Migdal, J. S., *Palestinians: The making of a people*, Keter Publishers, Jerusalem 1999 [Hebrew]
- Kristal, T., The Neoliberal revolution and labor's share of Israeli national income, in Fuchs, P., Mandelkern, A., R., Glanoor, I., (Eds.), *The privatization of Israel: The withdrawal of State responsibility*, Palgrave Macmillan, New York 2018, pp. 311-339. [Hebrew]
- Liebsker, A. “Smotrich and Cohelet Forum Will Lead to a Favored Clientele State, Like in Syria and Jordan” **Calcalist**, 17.11.2022, an Interview with Aviad

- Houminer-Rosenblum, <https://newmedia.calcalist.co.il/magazine-17-11-22/mo2.html> (Retrieved: 25.11.2022) [Hebrew]
- Lissak, M., Horowitz, D., *Trouble in utopia: the overburdened polity of Israel*, State University of New York Press, Albany 1989.
- Mandelkern, R., Epilogue: A brief history of Neoliberalism in Israel, in Harvey, D., (Ed.) *A Brief history of Neoliberalism*, Molad Publishers, Jerusalem 2015 [Hebrew]
- Manna, A., *Nakba and survival: The story of the Palestinians who remained in Haifa and the Galilee, 1948-1956*, Van-Leer Publishing, Tel Aviv 2017 [Hebrew]
- Picard, A., Tradition vs. tradition: Mizrahi pupils in National Religious schools in Israel, 1948–1990, *Journal of modern Jewish studies*, vol. 17, no. 2, 2018, pp. 140-155.
- Raichel, N., Oved, O., *Israeli teacher training system as reflected in the history of Gordon Academic College*, in Dror, Y. (Ed.), Dor Le'Dor Monography Series 35, Tel Aviv University, Tel Aviv 2020, pp. 41-42 [Hebrew]
- Resh, N., Dar, Y., The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis, *British educational research journal*, vol. 38, no. 6, 2012, pp. 929-951.
- Reshef, S., Ben-Gurion and state education, *Kathedra*, vol. 43, pp. 91-114 [Hebrew]
- Rivlin, R., “The four tribes speech.” <https://www.gov.il/he/Departments/news/speech-140616-01>
- Sagee R., Biberman-Shalev L., Gilat I. (Eds.), *Education in multi-cultural spaces: Encounters between cultures in schools and in teacher education*, Restling, Tel Aviv 2020 [Hebrew]
- Schatz-Oppenheimer O., Mevarech Z. (Ed.), *Opening a door: Social- responsibility initiatives in teacher education*, Mofet, Ra'anana 2020 [Hebrew]
- Shalom, Z., *Mapai and the Mizrahi Jews: The debate over the establishment of mizug galu'yot Ministry, Israel*, no. 26, 2020, pp. 223-253. [Hebrew]
- Shamai, S., 'Cultural shift': The case of Jewish religious education in Israel, *British journal of sociology of education*, vol. 21, no. 3, 2000, pp. 401-417.
- Smooha, S., Class, origin and national divisions and democracy in Israel, in Ram, U., *Israeli society: Critical perspectives*, Breirot Publishers, Tel Aviv 1993 [Hebrew]
- Stahl, A., Education reform in Israel: Implementation of integration in the intermediate school, *Curriculum and teaching*, vol. 6, no. 1, 1991, pp. 59-63.
- Svirsky, S., *Education in Israel: Schooling for inequality*, Breirot Publishers, Tel Aviv 1990 [Hebrew]
- Tadmor-Shimoni, T., Immigrant and veteran teachers of the 1948 generation: As socialization Agents of the new state, *Israel Studies*, vol. 16, no. 3, Fall 2011, pp. 97-122.
- Talmon, R., Arabic as a minority language in Israel, in Fishman, A. J., (Ed.), *Arabic as a minority language*, De Gruyter Mouton, Berlin 2000, pp.199-220.
- Yatziv, G., *The sectorial society*, Mosad Bialik, Jerusalem 1999, pp. 9-12. [Hebrew]
- Zeira, J., Strawczynski, M., What determines education expenses in Israel? *Bank of Israel survey*, no. 74, 2002, pp. 99-129. [Hebrew]

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti*

Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria

Parole chiave: Formazione degli insegnanti; identità professionale; *work-integrated learning*; tirocinio; socializzazione professionale

L'interesse che negli ultimi anni la ricerca pedagogica sta dedicando alla definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti si concentra sulla necessità di definire pratiche formative che possano far interagire efficacemente l'ambito della costruzione dei saperi disciplinari con quello dell'orientamento e della socializzazione professionale, che si focalizza più precisamente sul compito evolutivo fondamentale della formazione di identità professionali riflessive. Nell'ambito della letteratura pedagogica più recente molti studi evidenziano il ruolo svolto dal tirocinio sul processo di prefigurazione professionale; esso si configura come un'esperienza determinante per la formazione dell'identità dell'insegnante, in quanto strettamente connesso a componenti chiave dello sviluppo professionale: *reflection, mentoring, professional socialisation, self-efficacy, goal orientation* e *critical thinking*.

A partire dal framework teorico delineato, l'articolo presenta uno studio esplorativo realizzato con 252 studenti di Scienze della formazione primaria, finalizzato ad indagare l'impatto dell'esperienza di tirocinio sugli apprendimenti professionali e sulla costruzione dell'identità professionale.

Keywords: *Teacher Education; professional identity; work-integrated learning; internship; professional socialisation*

The interest that pedagogical research has been dedicating in recent years to the definition of a more adequate cultural and professional profile of teachers focuses on the need to define training practices that can connect the construction of disciplinary knowledge with guidance and professional socialization and can focus more precisely on the fundamental evolutionary goal of forming reflective professional identities. In the context of the most recent pedagogical literature, many studies highlight the role played by the internship on the process of professional prefiguration; it is configured as a crucial experience for the formation of the teacher's identity, as it is closely connected to key components of professional development: reflection, mentoring, professional socialization, self-efficacy, goal orientation and critical thinking.

*Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Francesco Lo Presti, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

L'articolo, pur se concertato insieme dagli autori, è da attribuire come segue: il primo e il quarto paragrafo a Francesco Lo Presti e il secondo e il terzo ad Alessandra Priore.

Starting from the theoretical framework outlined, the article presents an exploratory study carried out with 252 primary education students, aimed at investigating the impact of the internship experience on professional learning and on the construction of professional identity.

1. Le dimensioni complesse dell'identità professionale degli insegnanti

La concezione che gli individui hanno di se stessi ed il modo in cui gestiscono la propria vita è il riflesso diretto delle esperienze sociali che conducono quotidianamente: *l'identità è un prodotto delle relazioni sociali*. Nelle diverse fasi della propria crescita culturale ogni individuo entra in contatto con diversi contesti sociali: dall'ambito primario della famiglia – grazie al quale vengono acquisiti gli elementi essenziali per una definizione di sé in rapporto con il mondo – ai molteplici ambiti del vivere sociale – di cui quello professionale esprime uno spaccato prevalente – che nel corso della vita si affacciano, di volta in volta, al cospetto dell'esperienza soggettiva. Tali contesti agiscono in maniera determinante sulla definizione delle modalità individuali di interpretare il mondo. Nella relazione con essi, gli individui interiorizzano continuamente elementi – gesti, atteggiamenti, comportamenti, codici, linguaggi, significati – che, in una dinamica sistemica di scambio, vengono percepiti come significativi; cioè in grado di determinare un impatto nella sfera cognitiva, sociale ed affettiva del soggetto, producendo un cambiamento.

Tuttavia, gli individui formano se stessi attraverso lo sviluppo di strutture di costruzione del significato e di interpretazione della realtà generate, non solo dallo scambio con l'altro, ma anche dalla collocazione che tale scambio genera all'interno del contesto interattivo della realtà sociale. Il contesto sociale e le dinamiche di relazione tra individuo e gruppo d'appartenenza sono, in altre parole, gli elementi costitutivi, costruttivi e trasformativi delle categorie interpretative della realtà.

Il sé viene assunto, pertanto, come prodotto sociale: la costruzione dell'individuo è profondamente legata agli apparati di conoscenza che derivano dal rapporto che egli intrattiene con i contesti di relazione.

L'esperienza condotta all'interno del contesto di lavoro costruisce, dunque, una *identità professionale* che, come polo significativo della esperienza sociale di ogni individuo, incide sull'*identità personale*; essa condiziona, cioè, i modi di vivere la vita anche al di fuori della sfera professionale, intervenendo implicitamente sui sistemi di rappresentazione di sé, degli altri, del mondo socioculturale. Il contesto sociale del lavoro, rappresentando, in altri termini, il luogo dove le persone spendono la parte prevalente della propria esistenza (a livello

temporale, motivazionale, dell'ambizione come della frustrazione, della realizzazione, del confronto, dello scontro, ecc.) e dove si concretizzano o falliscono buona parte degli investimenti sociali, culturali ed identitari, costituisce un contesto sociale dal ruolo dominante nel configurare l'identità dei soggetti.

L'identificazione con la propria categoria professionale vincola, pertanto, lo sguardo degli individui nei confronti del mondo all'interno di categorie interpretative ben definite, che esprimono un punto di osservazione della realtà relativo alla posizione che tale categoria incarna socialmente: *fare l'insegnante* o *fare il medico* vuol dire essere un insegnante o un medico. La costruzione della propria esperienza viene, dunque, guidata all'interno di percorsi che tendono a rafforzare l'influenza della propria identificazione professionale sulla percezione complessiva di sé. Si tratta di fenomeni di condizionamento, prodotti dall'esperienza di identificazione sociale e culturale ad una più ampia collettività, la quale crea, detiene e diffonde tra i propri membri parametri di giudizio etico-sociale e di comportamento che orientano, in maniera determinante, l'azione dei singoli che percepiscono di farne parte. Le modalità individuali di confronto con la realtà sono, quindi, connesse, non direttamente a valori soggettivi maturati autonomamente, ma alle "pressioni" provenienti dall'identificazione con un contesto che, per circostanze fortuite, casi della vita o in ragione di percorsi di scelta, costituisce un polo dominante dell'identità; in tal senso, l'individuo non è *autodiretto*, piuttosto *etero diretto*¹, egli è cioè prevalentemente ed inconsapevolmente guidato dal sociale, ovvero dall'appartenenza ad un determinato gruppo socio-culturale.

Il contesto socioprofessionale dell'insegnante costituisce un terreno di lavoro dove, in special modo, le dimensioni variabili e complesse che lo definiscono costituiscono elementi determinanti nell'influenzare i processi di costruzione del *sensu del sé*. L'appartenenza al contesto di lavoro della scuola, nel ruolo professionale di insegnante, corrisponde, in tal senso, ad un continuo processo di costruzione identitaria: esso può determinare sia una condizione di benessere, in relazione alla soddisfazione di bisogni autorealizzativi, di affermazione e di costruzione di una identità riconosciuta come efficace e competente all'interno della realtà sociale, sia una condizione di frustrazione, di smarrimento e di insoddisfazione, connessa al rapporto conflittuale tra le esigenze umane, socio-affettive, espressive del sé e gli effettivi sistemi di aspettative e di

¹ D. Riesman, *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna 1956.

azione definiti come vincoli imprescindibili all'interno del contesto professionale stesso.

Per tali ragioni, l'esperienza professionale dell'insegnamento si mostra pervasiva nell'influencare le concezioni generali che guidano concretamente il soggetto nella gestione dei propri rapporti, nella costruzione dei propri sistemi di aspettative e di azioni, nella definizione ed interpretazione dei propri comportamenti.

L'accentuazione di tale pervasività si giustifica dunque nel rapporto difficile dei soggetti con l'esperienza concreta dell'insegnare: la cancellazione di percorsi professionali lineari, la necessità di riformulare le proprie competenze, l'esigenza di divenire adattabili al cambiamento producono una condizione critica che si traduce, conseguentemente, in un *innalzamento della spesa di energia vitale* in ambito professionale; il contesto professionale della scuola non rappresenta un orizzonte di *sicurezza identitaria* su cui fondare la costruzione di sé ed edificare percorsi di vita autonomi, ma si mostra come un contesto che investe l'individuo di un carico straordinario di impegno rispetto alla necessità di controllo di sé e della propria vita: l'impossibilità di ancorare il proprio progetto identitario ad una collocazione professionale – e dunque socio-culturale – stabile, riconoscibile, pienamente legittimata, costringe i soggetti ad uno sforzo necessario ed ulteriore nell'esercizio della *presenza* e della *permanenza*; ciò rende incombente l'esperienza nell'ambito del lavoro, la quale trascende i propri confini per investire in maniera totalizzante i destini dei singoli.

L'esperienza professionale degli insegnanti costituisce, quindi, un vissuto dinamico e complesso, che coinvolge aspetti disciplinari, psico-sociali, pedagogici e didattici. All'interno di tale esperienza, il soggetto impatta con una moltitudine di variabili di sistema (socio-culturali, organizzative, relazionali, emozionali, cognitive), tacitamente riposte e tramandate nel contesto stesso, rispetto alle quali la formazione professionale ricevuta spesso non si mostra in grado di offrire modelli interpretativi e previsionali adeguati, non offrendo in sostanza linee guida e orientamenti all'azione efficaci a fronteggiare la complessità e la variabilità dei contesti in oggetto. Il risultato è che molti insegnanti, frequentemente, possano avvertire un senso di incongruenza tra le conoscenze ed i saperi acquisiti nel percorso della loro formazione e la *concretezza della situazione*, rispetto alla quale emerge la necessità di riconfigurare se stessi ed i propri sistemi di sapere attraverso dinamiche di adattamento che, in assenza di percorsi che guidino la trasformazione in senso progettuale e regolato, rischiano di produrre effetti disorientanti e demotivanti e, rispetto alle performance professionali, azioni improvvisate, intuitive e spesso

inadeguate alla complessità situazionale, tanto da sfociare in situazioni di vero e proprio *burn-out* quale esito di uno squilibrio prolungato tra investimenti, aspettative e condizioni concrete².

I contesti del lavoro educativo della scuola esprimono, pertanto, significativi elementi di criticità nella definizione dell'identità professionale dell'insegnante; in particolare, in relazione alla difficoltà di percepire una conferma costante di sé, attraverso il legame consapevole con un orizzonte esperienziale che svolga il ruolo necessario di punto di ancoraggio per la costruzione di un senso di sé stabile. La difficoltà a percepire un'immagine costante di sé comporta l'incapacità di proiettare tale immagine all'interno di una prospettiva futura; ciò genera a sua volta una *perdita della presenza*³ connessa al rischio di non definire o di perdere, appunto, un rapporto costante con i luoghi in cui e le persone con cui si sente di avere senso⁴.

La fluidità e la precarietà come dimensioni del lavoro dell'insegnante contemporaneo rendono, dunque, necessario un intervento sul piano politico e sociale, che riconfiguri percorsi professionali e condizioni esistenziali che possano sostenere la costruzione di una base identitaria stabile e continua e garantire un percorso costruttivo del sé professionale; ciò è auspicabile e rappresenta il possibile obiettivo di lungo termine che dovrebbe coinvolgere le diverse forze politiche, economiche, sociali e culturali che svolgono un ruolo determinante nella definizione dei sistemi del lavoro educativo.

L'interesse pedagogico per questo tema si sostanzia, dunque, nel tentativo di *rendere esplicita* l'influenza dell'identità professionale – intesa come costruito – sui *processi di cambiamento e di formazione*. Fare questo significa, sul piano metodologico, prefigurare interventi di formazione critico-riflessiva concentrati sul *disvelamento* dei processi costruttivi dell'identità come processi che formano l'individuo e il suo destino socioculturale.

Lo sviluppo di un'attitudine critica come competenza professionale degli insegnanti assume un valore di mediazione tra i processi decisionali ed operativi – che definiscono il proprio modo di agire la professione – e le prospettive di significato che guidano tali processi; questa prerogativa indirizza le pratiche educative in una prospettiva riflessiva e trasformativa⁵. Gli insegnanti necessitano, cioè, dello sviluppo di processi di consapevolezza, da un lato, e del consolidamento del sistema delle

² F. Lo Presti, *Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa*, in «Professionalità Studi», 3, IV, 2021, pp. 43-62.

³ E. De Martino, *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino 1973.

⁴ G. Jervis, *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano 1999.

⁵ M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè – Morcelliana, Brescia 2018.

proprie competenze, dall'altro; il *disvelamento* dei percorsi personali e sociali che hanno edificato le rappresentazioni che essi hanno circa l'identità professionale costituisce il possibile fulcro di una formazione professionale orientata dalla riflessività⁶.

I modi personali di esprimere la propria professionalità descrivono un modo di essere in cui è presente una *dinamica decisionale emblematica*⁷, che è lo specchio dei saperi frequentati dal soggetto. Il modo di pensare il proprio sé professionale è il risultato dei saperi che, costruendo permanenza e continuità all'interno di una storia, esprimono implicitamente il complesso dei valori, dei punti di vista e delle credenze – ma anche delle preoccupazioni e dei disagi – che determina il modo di pensare e di agire degli individui.

I processi individuali e collettivi di costruzione dell'identità divengono, quindi, *focus pedagogico*, nel momento in cui si pongono come oggetto di riflessione attraverso un riesame delle dinamiche complesse che li determinano.

Questo processo di formazione professionale si struttura, cioè, su un bisogno di crescita e di apprendimento che si sostanzia nella possibilità di trasformare le prospettive e i sistemi di significato generati dalle dimensioni tacite dell'esperienza; tale possibilità implica una trasformazione dei modi in cui viene interpretato il proprio ruolo professionale e, dunque, un passaggio alla consapevolezza circa sé stessi, che si concretizza, a sua volta, in un consolidamento di una *attitudine all'apprendimento riflessivo per l'azione riflessiva*. In tal senso, la formazione professionale si qualifica quale processo intenzionale che guida l'individuo nella costruzione del sé professionale e del contesto di lavoro come *rappresentazione intersoggettiva costruita attivamente e criticamente*.

2. Il ruolo delle attività di *work-integrated learning* sulla costruzione dell'identità professionale

Nell'ambito della letteratura pedagogica più recente, il concetto di identità professionale degli insegnanti e i relativi processi di sviluppo rappresentano un *topic* cruciale, posto al centro di molti studi che si sono occupati sia di analizzarne gli aspetti teorici, volti alla definizione del costruito, sia di individuare significativi elementi/indicatori utili alla

⁶ Si vedano tra gli altri: A. Braga, *Le organizzazioni che producono conoscenza: l'identità professionale e le competenze dei docenti di sostegno*, Pearson, Milano 2021; D. A. Schön, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.

⁷ D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.

formazione iniziale. L'identità professionale è considerata un meccanismo cognitivo⁸, una struttura organizzativa del Sé che fornisce una guida comportamentale per il lavoro e sul cui sviluppo risultano avere un'importante influenza le attività riflessive, le comunità di apprendimento, le relazioni professionali supportive, la qualità dei contesti e delle esperienze⁹. Sebbene sul piano teorico emergano precise indicazioni per una formazione all'insegnamento centrata sull'esercizio dell'identità, essa rimane spesso un risultato formativo nascosto ed implicito ed è pensata come un fenomeno maggiormente riferibile al contesto della pratica professionale piuttosto che a quello della formazione iniziale¹⁰. La sfida, pertanto ancora attuale, è quella di considerare la costruzione e lo sviluppo dell'identità professionale un obiettivo intenzionale dei percorsi formativi. A tal proposito, la letteratura di settore evidenzia l'efficacia di forme di *practice-based education* (PBE), ovvero di tutti quegli approcci *work-integrated* (WIL) situati e contestualizzati che mirano a creare setting di apprendimento pratici e propedeutici alla formazione di identità professionali critiche basate su consapevolezza e orientate allo scopo¹¹. L'approccio del WIL non è meramente incentrato sulla pratica¹², ma piuttosto fondato sull'integrazione dell'apprendimento accademico con l'esperienza reale, dell'azione con la riflessione¹³ e può rappresentare, per questo motivo, un modello ideale per lo sviluppo dell'identità professionale¹⁴. In tale scenario, molti studi si sono focalizzati sui risultati dei programmi di preparazione e socializzazione al lavoro e hanno sottolineato il ruolo svolto dal tirocinio sullo sviluppo dell'identità professionale¹⁵, sulla

⁸ D. C. Siebert, C. F. Siebert, *The caregiver role identity scale: A validation study*, in «Research on Social Work Practice», 15(3), 2005, pp. 204-212.

⁹ M. Izadinia, *A review of research on student teachers' professional identity*, in «British Educational Research Journal», Vol. 39, No. 4, 2013, pp. 694-713; M. Izadinia, *Teacher educators' identity: a review of literature*, in «European Journal of Teacher Education», 37:4, 2014, pp. 426-441.

¹⁰ Si vedano tra gli altri: M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38; A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, in «Educational Reflective Practices», 2, 2020, pp. 178-195; F. Trede, R. Macklin, D. Bridges, *Professional identity development: a review of the HE literature*, in «Studies in HE», 37(3), 2012, pp. 365-384.

¹¹ F. Trede, R. Macklin, D. Bridges, *Professional identity development: A review of the HE literature in «Studies in HE»*, 37(3), 2012, pp. 365-384.

¹² F. Trede, *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 13, 2012, pp. 159-167.

¹³ A. Bruno, G. Dell'Aversana, *'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity*, in «Social Work Education», 37, 1, 2018, pp. 34-48.

¹⁴ Piazza R., Rizzari S., *Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19*, in «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 65-77.

¹⁵ Per un approfondimento si vedano tra gli altri: S. Bonometti, *Il tirocinio come esperienza di riflessività*, in «Prospettiva», III, 2013, pp. 49-58; Chin D., Phillips Y., Woo M. T., Clemans A., Yeong P. K., *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review*, in «Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 10(1), 2020, pp. 89-113; C. Melacarne, S. Bonometti, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in «Educational Reflective Practices», II, 2014, pp. 147-167.

modificazione del concetto di sé professionale basato su attributi, credenza, valori, motivazioni ed esperienze. Il tirocinio, come contesto concreto ed immersivo per “imparare il lavoro dell’insegnante”¹⁶, si qualifica come un’esperienza determinante per la formazione dell’identità del docente, sostenendo il soggetto ad assegnare a se stesso un significato che modella i suoi atteggiamenti, le sue emozioni e i comportamenti di lavoro¹⁷.

Il crescente interesse per le attività di tirocinio si incentra, in particolare, sul nesso tra le esperienze di apprendimento che si realizzano in aula e quelle che si realizzano nei contesti di lavoro¹⁸, ma anche sull’impatto che le attività di WIL possono avere sulla formazione dell’identità professionale. Sebbene molti studi abbiano già da tempo dimostrato che il contatto con la pratica modelli fortemente lo sviluppo dell’identità professionale¹⁹, restano ancora da approfondire gli aspetti che possono porre in una relazione coerente l’esplicitazione degli obiettivi e dei percorsi del curriculum accademico con l’individuazione/applicazione di strategie formative che preparino in modo critico lo studente ad affrontare e valutare l’esperienza di tirocinio. L’attenzione dedicata al tema dello sviluppo dell’identità professionale degli insegnanti nel curriculum dei corsi universitari non è ancora sufficiente, nonostante siano oramai dati per assodati l’importante valore pedagogico assegnato alle attività pratiche come il tirocinio e l’indiscussa necessità di prospettare un migliore raccordo tra la formazione universitaria e il mondo del lavoro.

Un possibile presupposto ad un approccio pedagogico critico-problematico al WIL è considerare il tirocinio un’esperienza partecipata - nella quale il tirocinante può svolgere un ruolo attivo che gli permetta di creare significati critici e costruire la propria professionalità in modo consapevole - e non come un fatto neutro, obiettivo e standardizzato²⁰. Questo modo di intendere il tirocinio indurrebbe gli aspiranti insegnanti a

¹⁶ G. Bandini, *Tirocinio per Formazione Primaria in un’ottica di Qualità: il modello S3PI*, in G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018, p. 9.

¹⁷ D. C. Siebert, C. F. Siebert, *The caregiver role identity scale: A validation study*, cit.

¹⁸ A titolo esemplificativo si consulti il lavoro di innovazione del tirocinio realizzato presso il Corso di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Firenze: G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018.

¹⁹ Per un approfondimento sul nesso tra pratica professionale e sviluppo dell’identità si consultino tra gli altri: M. Campbell, K. E. Zegwaard, *Values, ethics and empowering the self through cooperative education*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 12(3), 2011, pp. 205-216; M. Izadinia, *A review of research on student teachers’ professional identity*, cit.; C. Lamote, N. Engels, *The development of student teachers’ professional identity*, in «European Journal of Teacher Education», 33(1), 2010, pp. 3-18; C. West, A. Chur-Hansen, *Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school*, in «Focus on Health Professional Education», 6(1), 2004, pp. 85-99.

²⁰ F. Trede, *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, cit.

riprodurre ciò che osservano nei contesti lavorativi e a replicare pratiche e stereotipi professionali. Le attività di WIL, all'opposto, diventano funzionali allo sviluppo dell'identità nella misura in cui offrono allo studente la possibilità di negoziare significati, prospettive e decisioni con la futura comunità professionale e, quindi, di svolgere un ruolo agentivo sul proprio percorso identitario. Il nodo centrale riguarda il fornire ai tirocinanti gli strumenti per comprendere come partecipare, ma anche il costruire un dialogo tra università e contesti di lavoro per promuovere una piena partecipazione alla pratica. Tali presupposti teorici necessitano di essere tradotti e applicati in un curriculum WIL che sia centrato sullo sviluppo dell'identità professionale, il quale può essere guidato tramite l'esplicitazione di alcune dimensioni chiave. Tra queste ricadono la problematizzazione della partecipazione dello studente, l'attivazione di una discussione sulla professionalità e sull'identità professionale, la capacità di studenti e tutor scolastici di porsi domande²¹. Tali dimensioni vanno interpretate in maniera interconnessa: la problematizzazione si incentra sugli ostacoli che possono impedire una piena partecipazione, che una volta superati possono condurre lo studente a saper meglio negoziare il proprio coinvolgimento; ed inoltre, l'attivazione di una riflessione sul tema dell'identità e della professionalità può migliorare la capacità dello studente di osservare criticamente il contesto lavorativo. Al fine di individuare le principali componenti dei programmi di tirocinio che possono meglio contribuire allo sviluppo dell'identità professionale, Chin e colleghi²² hanno condotto una review della letteratura e sono giunti ad individuare le principali categorie che possono qualificare l'esperienza di tirocinio; tra queste emergono la percezione della socializzazione professionale e dell'esperienza stessa del tirocinio, il ruolo del mentore, la riflessività come pratica per lo sviluppo professionale. Analizzando in modo interconnesso le quattro componenti, gli studiosi sono giunti alla formulazione di un set di 5 indicatori per lo sviluppo dell'identità professionale (*Professional Identity Development – PID*): riflessività, mentoring, socializzazione professionale, autoefficacia-orientamento agli obiettivi e pensiero critico. A partire dalle componenti individuate, gli studiosi hanno formulato un modello per l'implementazione dello sviluppo dell'identità professionale attraverso il tirocinio, denominato *Self-Determination Theory (SDT)* (tab. 1)

²¹ *Ibidem*.

²² D. Chin, Y. Phillips, M.T. Woo, A. Clemans, P.K. Yeong, *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review*, cit.

Componenti della SELF-DETERMINATION THEORY (SDT)	Componenti del PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT (PID)	Descrizione
Think (competenza)	Riflessività	Processi metacognitivi di analisi e giudizio su ciò che accade e la creazione di significato
	Pensiero critico	Abilità di porsi domande, suggerire alternative ed essere creativi
Act (autonomia)	Autoefficiacia e orientamento allo scopo	Fiducia in se stessi e competenza nell'esecuzione del compito; motivazione intrinseca ad apprendere e raggiungere la padronanza dei compiti in un ambiente sicuro che consente un'esperienza lavorativa pratica in un setting multidisciplinare
Feel (pratiche relazionali)	Socializzazione professionale	Senso di appartenenza e significato per la propria posizione nella società più ampia attraverso l'interazione con gli stakeholders
	Mentoring	Relazione mutuale nella quale un mentore sostiene lo sviluppo personale e professionale del mentee

Tab. 1 - Articolazione delle componenti dello sviluppo professionale della *Self-Determination Theory* (SDT) elaborata da Chin et al. (2020)

L'attenzione sul piano formativo a tali nuclei di significato può divenire un possibile collante tra la formazione e le pratiche professionali future; nel quadro delineato, la capacità di pensare in modo critico, di essere riflessivi e di gestire consapevolmente le scelte rappresentano chiaramente delle coordinate ineludibili della sfida della costruzione dell'identità professionale. I processi di prefigurazione e di costruzione dell'identità professionale si dispiegano a lungo termine ed in maniera dinamica tra il contesto della formazione universitaria e quello del lavoro, ma sono il più delle volte supportati da modelli formativi incentrati sul *fare il lavoro*, piuttosto che sul *pensare/sentire il lavoro*²³. In questo ultimo caso, ci si riferisce al valore dalle dimensioni cognitive ed emotive che si pongono alla base del rapporto che il soggetto costruisce con la professione, ossia alle credenze, ai modelli di riferimento, alle rappresentazioni, ma anche alle emozioni ed ai vissuti che nel corso dell'esperienza si sono venuti a

²³ A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, cit.

formare. Soprattutto nel caso della formazione iniziale del docente, i modelli di insegnamento e di apprendimento proposti durante le attività di tirocinio, si traducono in modi di rapportarsi ai saperi che divengono inevitabilmente approcci alla professione; essi necessitano, quindi, di essere filtrati criticamente e “depurati” da forme di ricorsività e da automatismi che ne impediscono la trasformazione/evoluzione.

2. Lo studio esplorativo: percezione degli studenti dell’esperienza di tirocinio del CdS LM-85 bis dell’Università “Mediterranea” di Reggio Calabria

A partire dallo sfondo teorico delineato, lo studio qui presentato ha assunto come oggetto d’indagine la percezione che gli studenti hanno dell’esperienza di tirocinio; in particolare, l’obiettivo dello studio è stato quello di monitorare il programma di tirocinio diretto²⁴ delineando un quadro delle attività e delle pratiche attraverso le quali viene realizzato, esplorando la natura degli apprendimenti professionali ed il possibile impatto sul percorso di formazione all’insegnamento, di costruzione dell’identità professionale e sull’acquisizione di specifiche competenze. Lo studio rappresenta il primo step di una ricerca più ampia e si pone come propedeutico alla progettazione di un programma di tirocinio esplicitamente orientato alla formazione critica dell’identità professionale e alla costruzione di strumenti e strategie formative che possano supportare lo studente in tale processo.

Lo studio esplorativo ha coinvolto 252 studenti iscritti al Corso di Studi in Scienze della formazione primaria presso l’Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria. I partecipanti hanno un’età media di 27 anni (min=19; max=54) e sono iscritti rispettivamente al II (N=84), al III (N=75) e al IV anno di corso (N=93); nel primo caso si tratta della prima esperienza di tirocinio (T1), mentre gli studenti del III e del IV anno stanno svolgendo rispettivamente la seconda (T2) e la terza esperienza di tirocinio (T3).

Al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, è stato costruito un questionario composto da una parte di domande a risposta chiusa e da una parte narrativa; quest’ultima risponde all’esigenza di giungere ad una conoscenza profonda del punto di vista soggettivo degli studenti rispetto all’esperienza vissuta. A tal fine l’interesse ricade sulle categorie

²⁴ Ci si riferisce al programma di tirocinio diretto del CdS in Scienze della formazione primaria presso l’Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria, articolato in modo progressivo dal II al IV anno di corso.

interpretative e sul lessico utilizzati dai partecipanti, che ci si propone di decifrare tenendo conto della loro *situatività* e significatività.

I questionari sono stati raccolti online, con garanzia di anonimato, attraverso un modulo di Google durante le attività di tirocinio indiretto.

Lo strumento utilizzato si compone di specifiche aree tematiche di interesse che riguardano:

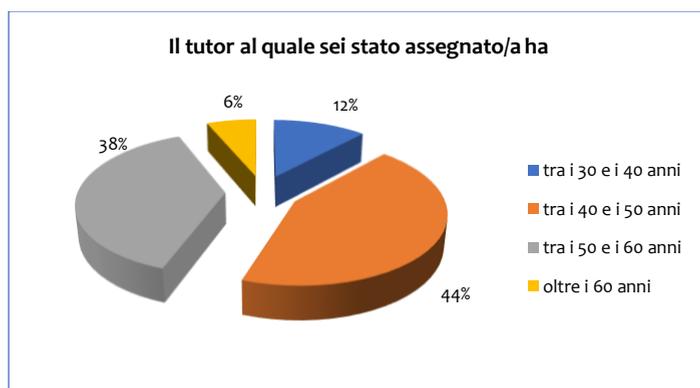
- la figura del tutor e la natura della relazione con il tirocinante;
- le attività in cui si articola il tirocinio;
- l'impatto in termini di socializzazione e sviluppo dell'identità professionale;
- il contributo in termini di sviluppo/acquisizione di competenze professionali;
- il ruolo svolto dall'esperienza in termini di orientamento professionale.

I dati quantitativi ricavati dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi statistica descrittiva, mentre quelli qualitativi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto con il supporto del software *Atlas.ti*.

La presentazione dei risultati è articolata secondo le aree tematiche indagate.

2.1. Il tutor e la relazione con il tirocinante

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che i tutor scolastici a cui gli studenti sono assegnati durante il tirocinio hanno mediamente un'età che si colloca nei range 40-50 anni (nel 44% dei casi) e 50-60 anni (nel 38% dei casi) (Graf.1). Si tratta evidentemente di tutor che hanno maturato diversi anni di servizio ed un'ampia esperienza nell'ambito dell'insegnamento, e che, secondo il punto di vista dei tirocinanti, propongono modelli didattici "troppo tradizionali".



Graf. 1 Distribuzione percentuale dell'età dei tutor

In merito alla relazione instaurata tra il tirocinante ed il tutor, l'analisi dei dati qualitativi mostra che essa assume una valenza positiva – e quindi viene considerata arricchente e formativa – quando è basata su dimensioni come la professionalità, la fiducia, la collaborazione, lo scambio e il mutuo aiuto. Quelli che seguono sono alcuni brani di testo prodotti dai partecipanti in risposta alla domanda *Come definiresti il tuo rapporto con il tutor?*

Fiducioso, la collaborazione reciproca non è mai mancata.

Empatico e forte collaborazione.

Basato sullo scambio e la reciprocità.

Rapporto funzionale e formativo, basato sulla fiducia e sulla collaborazione.

Emerge, in parallelo, anche un versante negativo della relazione che riguarda la presenza di una eccessiva “formalità” da parte del tutor che impedirebbe al tirocinante di sentirsi realmente coinvolto nell’esperienza; secondo i partecipanti a determinare in senso negativo la relazione ci sarebbe anche una mancata condivisione dei metodi di insegnamento, cui si accennava prima. A tal proposito, secondo i partecipanti l'utilizzo da parte del tutor di modalità didattiche tradizionali, non solo non favorirebbe l'apprendimento degli alunni, ma renderebbe meno formativa l'esperienza stessa del tirocinio. Quelli che seguono sono alcuni brani di testo prodotti dai partecipanti.

Il nostro rapporto è stato cordiale e non coinvolgente.

Si è trattato di un rapporto essenziale e formale.

Abbiamo avuto un rapporto freddo e distaccato.

Non ho condiviso le sue metodologie di insegnamento troppo tradizionali.

Si riscontrano parecchi problemi a causa delle metodologie utilizzate dalle tutor, ancorate a vecchi metodi e molto restie all'adozione di nuove tecniche di insegnamento.

In riferimento alla domanda *Quale ruolo ha svolto il tutor nella tua esperienza di tirocinio?* Le risposte dei partecipanti prospettano un quadro articolato dell'azione formativa del tutor. Essa appare incentrarsi sulla capacità dello stesso di proporsi come esempio o modello da seguire (“mi ha ispirato”; “ha svolto il ruolo di modello, in quanto, non avendo mai lavorato a scuola, mi sono ritrovata in un ambiente nuovo quindi ho osservato le tutor nell'organizzazione lavorativa, nel rapporto con i

colleghi e con gli alunni, nelle scelte metodologiche e nell'uso di ausili”), ma anche di accompagnare, guidare e facilitare il tirocinante durante le attività (“mi ha accompagnato in tutte le fasi dell' esperienza con molto impegno e interesse”; “ha svolto un ruolo di accompagnatore, mettendo in atto strategie empatiche e collaborative”; “ha facilitato la mia presenza in classe assicurandomi momenti di crescita professionale”). A questo si aggiunge un ruolo più istruttivo che i partecipanti identificano attraverso le azioni del “chiarire i dubbi”, dello “spiegare e far vedere come si fa”, del “dare feedback sulle attività svolte” e del “far sperimentare svolgendo il ruolo di supervisore”. Nella cornice delineata dai partecipanti, sembra assumere un valore determinante il risvolto emotivo della relazione tra tutor e tirocinante, così come già anticipato in riferimento alla dicotomia emersa sulla tipologia di rapporto instaurato: fiducia/empatia versus formalità/distacco. Anche in questo caso, il ruolo del tutor assume un valore formativo quando si caratterizza sul versante emotivo: “mi ha motivato”, “è riuscito a coinvolgermi”, “mi è stato vicino e mi ha messo a mio agio”, “mi ha incoraggiato e mi ha messo alla prova”. Si può, pertanto, giungere alla conclusione che secondo i partecipanti, il ruolo del tutor dovrebbe essere quello di chi accompagna ed orienta nell'esperienza di tirocinio, permettendo allo studente di partecipare attivamente alle attività scolastiche.

2.2. Le attività in cui si articola il tirocinio

Dall'analisi dei dati raccolti relativamente alla tipologia delle attività, emerge che esse possono essere sintetizzate attraverso due macrocategorie che riguardano da una parte il ruolo non partecipativo del tirocinante, inteso come osservatore “passivo” delle attività e delle dinamiche della classe, dall'altra il ruolo attivo che lo studente può svolgere ed il contributo che può fornire alla lezione, alla progettazione delle attività didattiche e alla costruzione del clima di classe. Quelli che seguono sono alcuni stralci di testo prodotti dai partecipanti.

Osservazione dell'ambiente scolastico, osservazione del ruolo docente, osservazione della programmazione.

Osservazione della correzione di verifiche, programmazione e unità di apprendimento.

Ho osservato la classe e le metodologie utilizzate dall'insegnante.

Ho svolto una lezione in accordo con la tutor.

Nella classe dell'infanzia la tutor mi ha affidato un gruppetto di bambini con cui lavorare.

Ho partecipato ad una lezione interattiva in collaborazione con la docente di classe.

Come dimostrano i brani di testo che seguono, invece, in alcune circostanze l'attività del tirocinante è indirizzata verso il supporto di alunni con difficoltà di apprendimento che sembrerebbero rappresentare casi di difficile gestione in assenza di un insegnante di sostegno. Quest'ultimo aspetto, sebbene venga raccontato dai tirocinanti come un fatto che qualifica l'esperienza e valorizza le loro competenze, lascia trasparire anche degli aspetti critici che riguardano l'impiego dei tirocinanti in situazioni e contesti che richiederebbero una formazione specifica. È evidente che, nonostante per il tirocinante questo possa rappresentare fonte di gratificazione ed anche un modo per sperimentarsi in attività considerate "difficili" o "per esperti", si presenta il rischio di ampliare eccessivamente l'ambito di pertinenza del tirocinante, soprattutto se tale attività non viene opportunamente supportata dal tutor, chiamato anche a gestire l'eventuale senso di inadeguatezza dello studente. Quelli che seguono sono alcuni stralci di testo prodotti dai partecipanti.

Ho aiutato i bambini che hanno più bisogno e con difficoltà di apprendimento, ma è stato difficile.

Ho dato supporto sia alle docenti ma anche ai bambini che avevano difficoltà.

Ascolto, collaborazione, aiuto ai bambini del gruppo classe e al singolo bambino con difficoltà.

Mi sono dedicato all'assistenza ai bambini con difficoltà nello svolgimento delle consegne, ma non sempre sapevo cosa fare.

2.3. Le competenze acquisite

Ai partecipanti è stato chiesto di fare una sorta di bilancio delle competenze acquisite durante il tirocinio, dal quale è emerso un set ramificato di ambiti di competenza che riguardano in particolare:

- le metodologie didattiche ("come impostare una lezione"; "apprendere i metodi e le strategie didattiche");
- le discipline ("progettare lavori multidisciplinari", "organizzazione e selezione dei contenuti disciplinari in relazione alle strutture cognitive, agli stili di apprendimento e ai bisogni formativi degli allievi");
- il contesto scuola ("come organizzare e progettare", "conoscere i documenti fondamentali", "conoscenza delle dinamiche organizzative

dell'istituzione scolastica, il funzionamento degli organi di gestione della scuola e la loro ricaduta sulle attività didattiche”);

- la relazione (“gestione della classe”; “imparare ad interagire con i bambini”; “rapporti con colleghi ed altre figure professionali”);

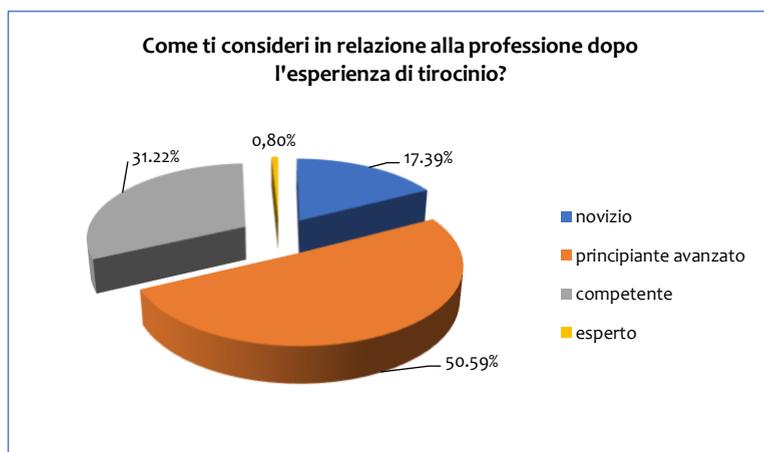
- la costruzione/sviluppo dell'identità professionale (“comprendere il ruolo e il lavoro dell'insegnante”; “saper riconoscere i propri limiti e punti di forza”, “acquisire autonomia e sicurezza”; “costruzione del Sé professionale”; “consapevolezza e capacità critica”; “individuare le responsabilità di un insegnante”);

- l'osservazione del contesto e del bambino (“sviluppare strumenti per l'osservazione”, “saper osservare e valutare il contesto classe”, “grazie al tirocinio, ho imparato ad osservare con più attenzione il contesto classe”).

In modo trasversale ai diversi ambiti individuati dai partecipanti, emerge l'importanza legata all'acquisizione di competenze creative e di gestione flessibile del ruolo e delle attività scolastiche.

2.4. La percezione del cambiamento di sé in relazione alla professione

Alla luce dell'esperienza di tirocinio, ai partecipanti è stato chiesto, inoltre, di individuare il livello di professionalità raggiunto scegliendo tra 4 differenti soluzioni: “novizio”, “principiante avanzato”, “competente”, “esperto”. I risultati mostrano che il 50,59% dei partecipanti ritiene di aver raggiunto il livello di “principiante avanzato”, mentre il 31,22% si ritiene “competente” (Graf. 2).



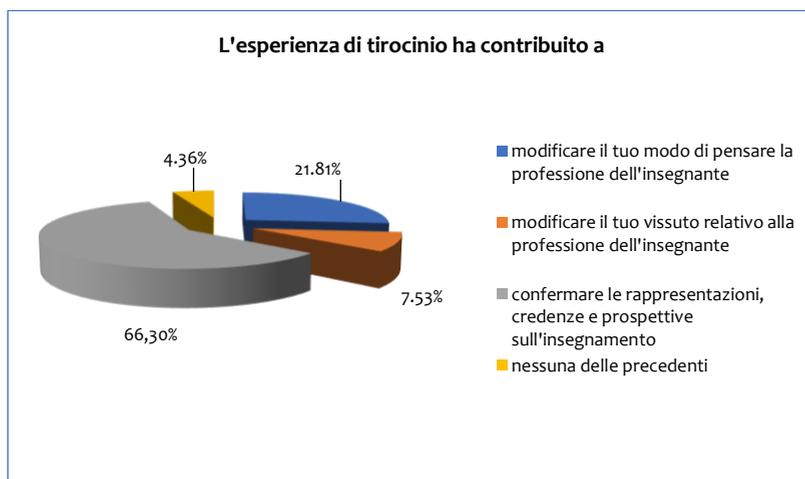
Graf. 2 Distribuzione percentuale del livello di professionalità raggiunto dopo il tirocinio

Se il dato viene analizzato tenendo conto della variabile anno di corso e, quindi dalla più ampia esperienza di tirocinio degli studenti del III (2 tirocini) e del IV anno (3 tirocini), i livelli di professionalità percepita

mostrano una percentuale più significativa di studenti del II anno (alla prima esperienza di tirocinio) che si colloca al livello “novizio” (il 23,80%), e di studenti del III e IV anno che si colloca al livello “competente” (34,66% e 33,33%). Sembra evidente che a partire dalla seconda e terza esperienza di tirocinio, i tirocinanti percepiscono in modo progressivamente più positivo il proprio livello di professionalità.

2.5. Processi di orientamento professionale

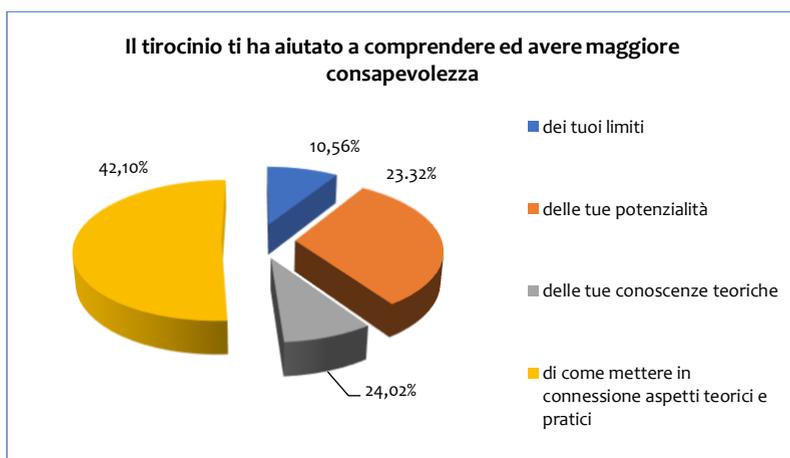
In riferimento al ruolo svolto dal tirocinio riguardo alla eventuale modificazione o conferma delle prospettive e dei vissuti relativi alla professione, circa la metà dei partecipanti (66,30%) riferisce che l’esperienza ha contribuito a confermare le proprie rappresentazioni, credenze e prospettive sull’insegnamento, mentre solo il 21,82% dichiara di aver modificato il proprio modo di pensare ed il proprio vissuto relativo alla professione (7,53%) (Graf. 3). Il dato sembrerebbe indicare che l’esperienza vissuta nel contesto scolastico contribuirebbe a modificare in minima parte le ideologie, le culture, gli atteggiamenti e i vissuti degli studenti in riferimento alla professione, quanto piuttosto a confermare rappresentazioni ben strutturate che trovano evidentemente riscontro nella realtà lavorativa.



Graf. 3 - Distribuzione percentuale della modificazione o della conferma di prospettive e relativi alla professione

I dati appena descritti trovano conferma nelle risposte fornite dai partecipanti alla domanda “Ripensando alla tua scelta di intraprendere il percorso di studi LM-85 bis, ritieni che il tirocinio ti abbia aiutato a ...” il 94,75% dei partecipanti dichiara che l’esperienza ha aiutato a confermare le scelte, mentre solo il 4,03% afferma di averle messe in discussione dopo

il tirocinio. Una percentuale ancora meno significativa (1,2%) dichiara che il tirocinio non ha svolto una funzione orientativa sul percorso formativo. Rispetto all'effetto che il tirocinio può avere sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza, i risultati delle analisi mostrano che il processo interessa maggiormente il mettere in connessione aspetti teorici e pratici (37,94%) e la scoperta delle proprie potenzialità (23,32%). Percentuali non significative si registrano in riferimento alla consapevolezza dei propri limiti (6,71%) e delle proprie conoscenze teoriche (6,34%) (Graf. 4).



Graf. 4 Distribuzione percentuale degli ambiti di consapevolezza degli studenti

3. Conclusioni

Lo studio esplorativo presentato si configura come un'attività di monitoraggio del programma di tirocinio e rappresenta, grazie ai risultati emersi, il punto di partenza di un possibile processo di miglioramento del curriculum di formazione iniziale degli insegnanti. Lo scenario nel quale la riflessione teorica e lo studio si collocano si presenta come caratterizzato dalla necessità di una irrinunciabile riformulazione dei percorsi di formazione iniziale all'insegnamento che parta dalle sue premesse epistemologiche e dalle sue problematiche principali²⁵. L'impegno riguarda a tutt'oggi l'identificazione di un preciso profilo culturale e professionale degli insegnanti che non solo risponda ad un criterio di coerenza interna, ma che sia anche concretamente agganciato a problemi educativi e didattici reali. In questo senso, lo studio è stato progettato con la finalità di riqualificare la dimensione "pragmatica" del curriculum

²⁵ G. Bertagna, *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, in «Nuova Secondaria ricerca», n. 10, a. XXXVI, 2019, pp. 16-33.

(tirocinio) individuando gli elementi formativi da rinforzare in vista della costruzione delle identità professionali.

Volendo riassumere le principali evidenze e criticità emerse dallo studio, si può affermare che:

- il tirocinio sembra avere un valore formativo quando si basa su una relazione autentica ed “emotivamente coinvolgente” tra tutor e tirocinante;
- la connotazione emotiva dell’esperienza e il vissuto del tirocinante sembrerebbe condizionare non solo l’esito del tirocinio, ma anche l’impatto che esso può avere in termini di apprendimento generativo e trasformativo;
- sul piano della costruzione e dello sviluppo dell’identità professionale il tirocinio sembrerebbe promuovere un movimento in avanti esclusivamente in riferimento all’“imparare a fare” e al “diventare competenti” e, dunque, al versante tecnico della professionalità. Il potenziale che le soggettività possono esprimere nella costruzione dell’identità professionale rimane in penombra, sicuramente perché necessita di un più mirato lavoro riflessivo sull’esperienza del tirocinio.

I risultati presentati pongono, in accordo con quanto emerso dalla letteratura, la necessità di valorizzare l’esperienza di tirocinio attivando negli studenti un esercizio di riflessione critica che interessi in modo esplicito il tema della costruzione dell’identità. Il dato più significativo che lo studio fa emergere è la condizione di fissazione degli studenti nel processo di prefigurazione e costruzione dell’identità: durante l’esperienza di tirocinio sembrerebbero non modificarsi rappresentazioni o prospettive sull’insegnamento, ma al contrario si consoliderebbero immagini professionali precostituite. Da ciò che i partecipanti raccontano, il tirocinio diviene un’esperienza trasformativa esclusivamente nella misura in cui permette di “applicare” le conoscenze pregresse e scoprire il nesso tra teoria e pratica. Non si presenta dunque come “esercizio” creativo per intercettare ciò che non è ancora, come occasione per partecipare alla costruzione di una nuova cultura del lavoro e per problematizzare l’esperienza professionale, quanto piuttosto come lo spazio per la ricerca di conferme. Tutti questi aspetti sono da considerarsi come un tratto involutivo del percorso identitario del professionista.

Il bisogno formativo che si può dedurre e sul quale è necessario porre l’attenzione per il futuro è riconducibile alla capacità del tirocinante di rintracciare e ricostruire all’interno della propria storia di formazione il processo trasformativo e generativo che lo ha condotto e lo conduce a realizzare una certa idea di sé e della propria identità professionale. L’azione pedagogica che deriva da tali premesse si sostanzia nell’offrire al

tirocinante strumenti utili per un esercizio di *pensiero riflessivo* circa la storia costruttiva della propria identità professionale all'interno di una gestione critica dell'esperienza di tirocinio.

Il lavoro formativo sull'identità da realizzare con gli studenti sembrerebbe indirizzarsi, quindi, verso l'analisi critico-riflessiva di quelle esperienze che si prefigurano come determinanti nel processo di socializzazione professionale, e tra queste il tirocinio si colloca al primo posto. Esso può rappresentare un'importante occasione di apprendimento trasformativo ma, come emerso dallo studio, questo presuppone la partecipazione attiva e consapevole dello studente alla costruzione della propria identità professionale, attraverso la problematizzazione delle scelte e delle rappresentazioni del lavoro dell'insegnamento. La ricerca pedagogica, impegnata nella definizione di un più adeguato profilo culturale degli insegnanti, già da tempo segnala l'importanza di tenere in debito conto il valore che in tale discorso ricoprono le dimensioni della riflessività, della problematicità e dell'intenzionalità, che si qualificano come determinanti per la definizione di un progetto identitario, quello riguardante le professionalità pedagogiche in particolare, fortemente orientato dal bisogno di articolare una teoria sul soggetto prima ancora che sull'oggetto professionale²⁶.

In conclusione, le attività formative incentrate sulla pratica come il tirocinio dovrebbero essere intenzionalmente orientate da un approccio WIL e progettate con l'obiettivo di integrare l'apprendimento in aula con l'esperienza nel contesto lavorativo reale, soprattutto prestando attenzione al delicato passaggio dalla prefigurazione all'assunzione di una vera e propria identità professionale.

Bibliografia

- Baldacci M., *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.
- Bandini G., *Tirocinio per Formazione Primaria in un'ottica di Qualità: il modello S3PI*, in G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri*

²⁶ F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003; A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, cit.; D. Jackson, *Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity*, in «Higher Education Research & Development», 35, 5, 2016, pp. 925-939; M.T. Pillen, *Professional identity tensions of beginning teachers*, Technische Universiteit, Eindhoven 2003.

- insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018, pp. 7-12.
- Bandini G., Calvani A., Capperucci D. (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018.
- Bertagna G., *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, in «Nuova Secondaria ricerca», n. 10, a. XXXVI, 2019, pp. 16-33.
- Boffo V., Fedeli M. (Eds.), *Employability & Competences. Innovative curricula for new professions*, University Press, Firenze 2018, pp. 365-374.
- Bonometti S., *Il tirocinio come esperienza di riflessività*, in «Prospettiva», III, 2013, pp. 49-58.
- Bion W.R., *Learning from experience*, William Heinemann, London 1962.
- Braga A., *Le organizzazioni che producono conoscenza: l'identità professionale e le competenze dei docenti di sostegno*, Pearson, Milano 2021.
- Bruno A., Dell'Aversana G., 'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity, in «Social Work Education», 37, 1, 2018, pp. 34-48.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003.
- Campbell M., Zegwaard K.E., *Values, ethics and empowering the self through cooperative education*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 12(3), 2011, pp. 205-216.
- Chin D., Phillips Y., Woo M.T., Clemans A., Yeong P.K., *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: a systematic review*, in «Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 10(1), 2020, pp. 89-113.
- Cunti A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Cunti A., Priore A., *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, in «Educational Reflective Practices», 2, 2020, pp. 178-195.
- De Martino E., *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino 1973.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Izadinia M., *A review of research on student teachers' professional identity*, in «British Educational Research Journal», Vol. 39, No. 4, 2013, pp. 694-713.
- Izadinia M., *Teacher educators' identity: a review of literature*, in «European Journal of Teacher Education», 37:4, 2014, pp. 426-441.
- Jackson D., *Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity*, in «Higher Education Research & Development», 35, 5, 2016, pp. 925-939.
- Jervis G., *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Lamote C., Engels N., *The development of student teachers' professional identity*, in «European Journal of Teacher Education», 33(1), 2010, pp. 3-18.
- Lo Presti F., *Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa*, in «Professionalità Studi», 3, IV, 2021, pp. 43-62.
- Melacarne C., Barbieri B., Bonometti S., Szpunar G., *Supporting situated learning in Higher Education internships*, in Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C., Vianello M., *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino 2017, pp. 51-87.
- Melacarne C., Bonometti S., *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in «Educational Reflective Practices», II, 2014, pp. 147-167.

- Mortari L., *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- Neisser U., *Five kinds of self-knowledge*, in «Philosophical Psychology», 1, 1988, pp. 35-59.
- Nicholson L., Putwain D., Connors L., Hornby-Atkinson P., *The key to successful achievement as an undergraduate student: confidence and realistic expectations?*, in «Studies in HE», 38(2), 2013, pp. 285-298.
- Orrell J., *Good practice report: Work-integrated learning*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney 2011.
- Piazza R., Rizzari S., *Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19*, in «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 65-77.
- Pillen M.T., *Professional identity tensions of beginning teachers*, Technische Universiteit, Eindhoven 2003.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari 1996.
- Riesman D., *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna 1956.
- Schön D.A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
- Siebert D.C., Siebert C.F., *The caregiver role identity scale: A validation study*, in «Research on Social Work Practice», 15(3), 2005, pp. 204-212.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè, Morcellania, Brescia 2018.
- Sutherland L., Markauskaite L., *Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education*, in «Higher Education», 64, 2012, pp. 747-766.
- Trede F., *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 13, 2012, pp. 159-167.
- Trede F., Macklin R., Bridges D., *Professional identity development: A review of the HE literature*, in «Studies in HE», 37(3), 2012, pp. 365-384.
- Trede F., McEwen C., *Developing a Critical Professional Identity*, in Higgs J. et al. (Eds.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*, SensePublishers, Rotterdam 2012.
- Turner J.C., *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in V. Ugazio (Ed.), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Wenger E., *Communities of practice. learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998.
- West C., Chur-Hansen A., *Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school*, in «Focus on Health Professional Education», 6(1), 2004, pp. 85-99.

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia*

Scuola e Università
per la formazione interculturale dei docenti.
L'esperienza dell'Università di Catania

Parole chiave: formazione interculturale; *teacher leadership*; professionalità docenti; scuola; ricerca interculturale

La formazione interculturale degli insegnanti occupa un posto di rilievo per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali. In tale direzione, il Progetto FAMI PROG-740 (2014-2020) è stato pensato per promuovere la professionalità dei docenti in relazione ai temi dell'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione di inclusione educativo-scolastica. Un autentico approccio interculturale all'educazione dovrebbe coincidere con un agire riflessivo dell'insegnante che rifugga da consueti clichés interpretativi e prescrittivi riferiti ai più tradizionali modelli di gestione e organizzazione della differenza in ambito formativo e scolastico. Occorre valorizzare, piuttosto, un diverso "volto" della leadership educativa, ai fini di una professionalità docente intrinsecamente relazionale e umanizzante.

In seno a questi recenti sviluppi, il contributo mira a presentare il quadro teorico, le sperimentazioni educativo-didattiche nel contesto del Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (UNICT-MIUR-FAMI) e gli esiti del progetto di ricerca-formazione "Scuola e Università per la ricerca interculturale" avviato presso l'Università di Catania.

Keywords: *intercultural training; teacher leadership; teacher professionalism; school; intercultural research*

Intercultural teacher education plays an important role in addressing the challenges posed by the plurality and heterogeneity of multicultural classrooms. FAMI Project PROG-740 (2014-2020) is aimed at improving the quality of school inclusion action by promoting teachers' professionalism in relation to intercultural issues. An authentic intercultural approach to education should be accompanied by reflexive teacher action that avoids the usual interpretative and prescriptive clichés associated with more traditional models of managing and organizing difference in education and schooling. Rather, a different perspective of educational leadership must be valued for the sake of an inherently relational and humanizing teaching professionalism. The contribution aims to present the theoretical framework and educational-didactic experiments in the context of the FAMI Master's program in "Organization

* L'articolo è l'esito del lavoro congiunto e condiviso dei tre Autori. In dettaglio: Giovanni Savia è autore del paragrafo 1; Giambattista Bufalino del paragrafo 2; Gabriella D'Aprile del paragrafo 3.

and Management of Educational Institutions in Multicultural Contexts," as well as the results of the research-training project "School and University for Intercultural Research" organized by the University of Catania.

1. La formazione interculturale dei docenti

L'eterogeneità delle classi del nostro sistema scolastico attuale è ormai un dato strutturale. La presenza di alunne e alunni provenienti da contesti migratori si inserisce nel complesso fenomeno della globalizzazione e genera inedite trasformazioni sociali e culturali.

Per quanto concerne l'ambito formativo, i docenti rilevano esperienze positive e, allo stesso tempo, si trovano a fronteggiare alcune criticità legate alle difficoltà di "gestione" della quotidianità educativa, che richiede un ripensamento sostanziale dell'agire educativo-didattico in prospettiva interculturale e inclusiva. La scuola italiana risponde da tempo con professionalità a questa realtà in continuo mutamento, adottando linee guida, aderendo a orientamenti ministeriali, sollecitando lo sviluppo di competenze interculturali, stimolando le autonomie scolastiche coinvolte nel processo di accoglienza e di integrazione, fornendo indicazioni sulle possibili forme di collaborazione attiva con le famiglie, i territori, gli enti locali¹. Si tratta di un impegno integrato significativo che recentemente ha registrato un aumento di interesse per nuovi approcci e metodologie didattiche innovative, in direzione di una visione più allargata di Educazione interculturale e di Educazione alla Cittadinanza Globale². In questa prospettiva, emerge un concetto di cittadinanza «non intesa solo come un'astrazione ideale o come una vuota utopia»³, né come status formale di collocazione in un determinato territorio, ma come capacità di sentirsi cittadini attivi in ogni luogo, in grado di esercitare i diritti e di rispettare i doveri della società di cui si fa parte, partecipando a pieno titolo al suo sviluppo. Questa visione di educazione alla cittadinanza, che fatica ancora a emergere, richiede cura educativa, intenzionalità formativa proiettata all'inclusione, azioni impregnate di equità, approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra i diversi soggetti e contesti del mondo globale. Si tratta di condividere, oltre alle specificità degli interventi mirati, una prospettiva di universalità dell'educazione interculturale per tutti e per

¹ MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2014.

² UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale, *Educazione alla Cittadinanza Globale, Temi e obiettivi di apprendimento*, Trento 2018.

³ M. Tarozzi, *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale, SYMPOSIUM. Una pedagogia per il dialogo interculturale*, in «Civitas educationis», Vol. IV, 2015, p. 75.

ciascuno⁴, intrinsecamente orientata alla promozione del dialogo, del confronto e della riflessione, sul piano di valori, pedagogicamente forti, per la guida del nostro futuro⁵. Si tratta di una *rivoluzione del pensiero* non limitata a misure educative di carattere emergenziale, ma fondata su un paradigma di un'identità dinamica, viva e in continua evoluzione⁶, dentro una più ampia cultura inclusiva, per una società civile e democratica⁷, aperta a tutte le differenze presenti in ogni ambiente di vita. Occorre prendere le distanze dall'idea che l'educazione interculturale sia una risposta a processi migratori e guardare al curricolo in una prospettiva dichiaratamente inclusiva, in cui le istanze trattate riguardano tutti gli alunni e le alunne, a prescindere dalla loro condizione, provenienza, genere, cultura. Una sfida che invita fortemente a trovare le risposte più adeguate alle richieste educative e di insegnamento di una scuola eterogenea, composta da soggetti molto diversi fra loro, specie in ordine a provenienze geografiche, lingua, religione, sistemi valoriali⁸. Si tratta di una realtà in movimento che spinge a rinnovare il curricolo in ottica interculturale per tutti, a valorizzare l'assunzione di responsabilità di ogni attore coinvolto nel processo inclusivo, a promuovere alleanze capaci di dare corpo non solo alla scuola come comunità educativa, ma anche alla promozione di quella *città educativa* che è il contesto opportuno in cui realizzare l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva.

I dati confermano, peraltro, una realtà in continuo mutamento⁹, pervasa da diverse soggettività che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilinguistico delle scuole italiane¹⁰, dove ormai si respira il cambiamento dell'idea stessa di un'accresciuta pluralità di appartenenze: «non c'è solo l'appartenenza a una data nazione o territorio circoscritto, ma si è anche cittadini europei e del mondo»¹¹. Limitare questo principio al territorio-nazione risulta oggi anacronistico se consideriamo le trasformazioni e le sfide della globalizzazione, della mobilità, della comunicazione e della rivoluzione digitale. Come proposto da Edgar Morin, occorre orientare

⁴ MI - Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022, p. 15.

⁵ OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD Publishing, 2018.

⁶ S. Lorenzini, *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in «Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», n. 1 (2020), pp. 71- 86.

⁷ A. Portera, *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XVII, n. 2, 2019, pp. 1-18.

⁸ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Milano 2022.

⁹ ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Roma 2022.

¹⁰ Cfr. Numero monografico dedicato al tema del *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici*, in «Educazione interculturale», Vol. IXX, n. 2, 2021.

¹¹ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit., p. 14.

l'insegnamento verso il principio di identità terrestre¹², valorizzando la condizione universale comune a tutti gli esseri umani.

È su questo terreno che emergono nuove prospettive e proposte per la formazione dei docenti¹³ che sono chiamati «a rimettere in discussione i paradigmi di riferimento, a prendere consapevolezza del tasso di etnocentrismo che connota, non di rado, i parametri e valori di riferimento proiettando un'ombra divisiva e discriminatoria sull'intero progetto educativo»¹⁴.

L'approccio interculturale, quindi, riguarda tutta la società: invece che abitare la sterile contrapposizione tra “noi” e “loro” – in una logica di etnocentrismo morale e culturale, assolutamente incompatibile con la prospettiva interculturale – si può iniziare a costruire un “nuovo noi” inclusivo delle differenze¹⁵, basato sulla costruzione della narrazione di una storia globale che miri a includere, con pari dignità, i punti di vista degli altri¹⁶.

È giunto il momento di eliminare la gerarchia tra quel *noi* e gli *altri*, affermando l'esistenza di una natura umana trasversale a tutte le culture nell'ottica di un'educazione che guardi con lenti nuove anche al concetto di *ibridazione* culturale. Questa linea di pensiero mostra che le competenze interculturali di chi educa rivestono un ruolo decisivo per mettere in discussione il paradigma etnocentrico che caratterizza ancora il sistema educativo e anche per incidere in profondità sui processi sociali e culturali¹⁷.

I docenti sono chiamati a interrogarsi, attraverso specifici percorsi formativi, sull'importanza e sulle modalità di attuazione di un'autentica Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), che sia in grado di valorizzare la dimensione universale dell'appartenenza a una sola comunità di *esseri umani*, arricchita con le sfide delle differenze poste dal multiculturalismo, ma a cui il multiculturalismo stesso non ha saputo dare risposte efficaci né dal punto di vista politico né da quello culturale¹⁸.

Per orientare lo sguardo verso questo nuovo orizzonte interculturale è di precipua importanza valorizzare la pratica riflessiva sulle necessarie

¹² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

¹³ Per un dibattito recente sulla formazione dei docenti cfr. M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, PensaMultimedia, Bari 2022.

¹⁴ M. Fiorucci, M. Tomarchio, *Introduzione*, in M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, e L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI*, Edizioni Roma, TrePress 2021, p. 19.

¹⁵ G. Burgio, *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015.

¹⁶ G. Mantovani, *La cultura come spazio di scambi e di narrazione. Identità, identificazione, diritti*, in G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e la sfida educativa*, Franco Angeli, Milano 2013.

¹⁷ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.

¹⁸ M. Tarozzi, *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale*, cit.

competenze pluridisciplinari e metodologiche, su cui si dovrebbe fondare la professionalità dei nuovi docenti “globali”, per rispondere ai processi di profondo cambiamento che stanno investendo la scuola e i contesti educativi¹⁹. In questi ultimi anni, considerata la carenza di percorsi formativi sistematici e continuativi, diverse esperienze hanno contribuito a stimolare modelli, teorie e pratiche per una trasformazione orientata all’Educazione interculturale e alla Cittadinanza Globale, fornendo esperienze e casi di studio, per promuovere conoscenze e competenze necessarie a uno sviluppo sostenibile di ogni nostra azione. In particolare, diventa necessario sviluppare le cosiddette *competenze globali*, intese come capacità di analizzare questioni locali e interculturali al fine di:

di comprendere e apprezzare le prospettive e i punti di vista degli altri, di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone provenienti da altre culture e di agire per il bene comune e lo sviluppo sostenibile²⁰.

Per promuovere un cambio di prospettiva occorre promuovere la “contaminazione” esperienziale in ottica globalmente inclusiva, per una nuova visione comune di futuro, al fine di «superare l’identità come gabbia e capire che siamo tutti dei *migranti*, tutti frutto di contaminazioni»²¹.

2. Il docente, leader interculturale

Alla luce delle riflessioni sopra avviate, quali sono i profili di competenza richiesti agli insegnanti al fine di mettere in atto, in ottica interculturale e globale, dispositivi per fronteggiare i nuovi scenari scolastici multiculturali? Una riflessione sulla professionalità docente, secondo una prospettiva inclusiva e interculturale, non può prescindere dallo sviluppo di una rete dinamica di competenze, abilità e conoscenze integrate, da porre a fondamento della poliedricità e della polivalenza dell’agire professionale²². A fronte di realtà scolastiche multiculturali e sempre più eterogenee, la complessità costitutiva di tale funzione deve tenere conto di un continuo adattamento alle mutevoli esigenze derivanti dal più ampio contesto sociale e dallo sviluppo di nuove competenze in grado di gestire

¹⁹ R. Bonetti, G. Guerzoni, F. Tarabusi, *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XX, n. 1 (2022), pp. III-VIII.

²⁰ OECD PISA, *Global Competence, Directorate for Education and Skills*, 2018.

²¹ A. Canevaro, *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», XVIII, n. 2 (2020), pp. 3-13.

²² C. Birbes, *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche*, in «METIS-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 191-207; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.

dinamiche organizzative e comunitarie complesse e sempre nuove “urgenze” educative²³. Nell’accogliere queste nuove sfide interculturali, gli insegnanti possono e devono avere un ruolo attivo nell’avviare e guidare quei processi trasformativi necessari per lo sviluppo di un’autentica cultura inclusiva²⁴. Spesso la percezione che i docenti hanno della loro funzione è limitata alla loro azione didattica e non considera potenzialità e competenze specifiche che delineano una maggiore autonomia del loro ruolo, una loro più estesa partecipazione ai processi decisionali e una più incisiva azione in grado di attivare cambiamenti e modellare politiche scolastiche locali. Gli insegnanti si configurano come attivatori e “interruttori” di prassi educative e didattiche favorevoli all’inclusione e al riconoscimento della diversità all’interno dei propri contesti scolastici. A fronte di contesti educativi a forte complessità sociale, viene dunque valorizzata una nuova competenza dell’insegnante che, lavorando in sinergia con la dirigenza scolastica, con i colleghi, con le famiglie e con le altre agenzie educative territoriali, può realmente esercitare un processo di influenza e di *teacher leadership*²⁵. Secondo Crippen²⁶ il ruolo dell’insegnante è intrinsecamente caratterizzato da una funzione di leadership all’ interno della classe e dell’intera comunità scolastica: i docenti possono influenzare, incoraggiare la condivisione di buone prassi, supportare gli studenti e collaborare con i colleghi ed assumere responsabilità al fine di influenzare l’intera comunità scolastica. Katzenmeyer e Moller²⁷ definiscono i docenti come dei leader all’ interno e al di fuori della classe quando contribuiscono alla costruzione di una comunità di apprendimento professionale in cui influenzano e sviluppano prassi educative volte al successo scolastico di tutti gli allievi. In linea con una prospettiva più ampia, Crowther, Kaagar e Hann²⁸ definiscono la leadership dei docenti come un’azione che trasforma le pratiche di insegnamento e di apprendimento in direzione inclusiva all’interno delle istituzioni scolastiche, legando le comunità scolastiche ai relativi contesti sociali di riferimento.

²³ Y. Leeman, G. Ledoux, *Preparing teachers for intercultural education*, in «Teaching Education», vol. XIV, n. 3 (2003), pp. 279-291.

²⁴ A. Miller et al., *Teacher agency for inclusive education: an international scoping review*, in «International Journal of Inclusive Education», vol. XXVI, n. 12 (2020), pp. 1159-1177; G. Szpunar, *L’insegnante riflessivo per una scuola inclusiva*, in «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1 (2022), pp. 161-167.

²⁵ A. Harris, M. Jones, *Teacher leadership and educational change*, in «School Leadership & Management», vol. XXXIX, n. 2 (2019), pp. 123-126; N. Bond, *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*, New York, Routledge 2022.

²⁶ C. Crippen, *The democratic school: First to serve, then to lead*, in «The Canadian Journal of Educational Administration and Policy», vol. XLVII, n. 5 (2005), pp. 1-17.

²⁷ M. Katzenmeyer, G. Moller, *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, Corwin 2001.

²⁸ F. Crowther, M. Ferguson, L. Hann, *developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, Corwin Press 2009.

Il nucleo valoriale di questa prospettiva risiede nel principio del “guidare” (to lead) che acquista un significato più ampio. Un discorso pedagogico sulla leadership educativa, infatti, consente di ancorare e “fissare” la categoria “leadership” alle radici dell’*educere* e del *cumducere*. Quando si collegano i processi di leadership alla natura delle relazioni educative si può considerare l’elemento primario e precipuo di indirizzo e guida (*ducere*). La relazione educativa non può essere orientata in modo dirigista, coercitivo e autoritario, ma in modo umanizzante e autenticamente pedagogico²⁹. Si può così riscoprire la natura autentica di accompagnamento e guida del leader nel rispetto dell’unicità dell’Altro, che diventa modalità, atteggiamento e disponibilità alla cura. In quest’ottica, gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nel determinare e guidare i processi e le pratiche educative basate sui principi della leadership inclusiva e interculturale. Nello specifico, questa caratterizzazione si riferisce alla cura della dimensione relazionale del docente (ad esempio, il suo ruolo di mediatore e facilitatore) che si impegna a promuovere processi generativi di incontro con l’alterità, trasformando la classe in un laboratorio per la sperimentazione di pratiche inclusive. All’interno della propria classe, un insegnante leader può promuovere un senso di appartenenza, riconoscere le differenze, praticare l’ascolto degli altri, gestire i conflitti, incoraggiare la partecipazione, stabilire regole e creare comunità autenticamente interculturali³⁰. In questa direzione, gli insegnanti possono essere considerati come degli “attivisti” che contribuiscono al miglioramento della giustizia sociale all’interno delle istituzioni scolastiche³¹. Mossi dalla convinzione che l’educazione possa emancipare gli studenti, i docenti leader rendono le loro classi degli autentici ambienti di apprendimento, adottando strategie didattiche contestuali e culturalmente adeguate, al fine di garantire l’accesso a pari opportunità di apprendimento³².

²⁹ E. Antonucci, *La scuola come potenziale di trasformazione*, in «Dirigenti Scuola», vol. XXXIX (2020), pp. 161-167.

³⁰ V. Biasi, *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l’orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali*, in G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto*, Roma Tre Press, Roma 2019.

³¹ B. Picower, *Teacher activism: Enacting a vision for social justice*, in «Equity & Excellence in Education», vol. XLV, n. 4, 2012, pp. 561-574; M. Milani, *La competenza interculturale in ambito scolastico*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 556-573.

³² N. Pantić, *An exploratory study of teacher agency for social justice*, in «Teaching and Teacher Education», vol. LXVI (2021), pp. 219-230; L. Stillo, *Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna*, in «Pedagogia Oggi», vol. IXX, n. 2 (2021), pp. 64-70.

3. Ricerca e formazione nel contesto del Master catanese in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”

Come ribadito anche dai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (2022), la formazione e la leadership interculturale degli insegnanti assumono un posto di rilievo per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multietniche e multiculturali, nonché dalle realtà dei contesti educativi a forte complessità sociale. La scuola rappresenta il luogo privilegiato di costruzione del dialogo interculturale, luogo centrale per la costruzione di destini formativi e spazio relazionale privilegiato per promuovere esperienze di incontro delle differenze e per affermare i principi etici dell'alterità e della convivenza democratica.

In tale direzione, il Progetto FAMI (*Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020*) 740 - *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* - è stato concepito per promuovere la professionalità degli insegnanti in relazione ai temi dell'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione di inclusione scolastica delle alunne e alunni provenienti da contesti migratori. Anche l'Università di Catania ha aderito al progetto nazionale mediante l'attivazione del Master universitario di I livello in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, avviato nell'a.a. 2020/2021 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. Istituito ai sensi dell'Accordo Quadro 23/12/2016 fra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la Conferenza Universitaria Nazionale dei Direttori e i Presidi dei Dipartimenti e delle Facoltà di Scienze della Formazione, il Master ha visto coinvolti 136 docenti provenienti da diversi contesti scolastici siciliani e nazionali, ed è stato ispirato da una concezione della dimensione interculturale teorico-operativa-sperimentale, al fine di indirizzare le attività educativo-didattiche con finalità inclusive. Chiamando in campo tutte le specificità che accompagnano la riflessione pedagogica sull'intercultura, il Master in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, oltre alla componente disciplinare e curriculare, è stato dotato di una forte impronta sperimentale e riflessiva, per la metà dell'impegno formativo dei partecipanti ad attività laboratoriali e di tirocinio all'interno del proprio contesto scolastico, al fine mettere in campo esperienze e prassi educativo-didattiche per

crescere in comunità, nell’ottica della già richiamata cittadinanza globale e nel complessivo piano di crescita della “cultura della convivenza”.

È evidente quale stretto rapporto di circolarità tiene assieme prassi educative e processi di trasformazione sociale in senso democratico e partecipativo. In questa cornice, si inseriscono le linee applicative del Master che, nella sua declinazione legata all’approccio della ricerca-azione, ha previsto una parallela implementazione del percorso formativo “Leadership interculturale e professionalità docente. Percorsi di ricerca-azione”, rivolto ai docenti della rete scolastica FAMI, in stretta collaborazione con la cabina di regia dell’USR Sicilia e con i 30 corsisti del suddetto Master, che hanno ricoperto il ruolo di “docenti ricercatori tutor”.

Il programma formativo, articolato in 25 ore e accreditato sulla piattaforma ministeriale SOFIA, ha previsto degli incontri sugli orientamenti interculturali, sui metodi e le tecniche di valutazione, sulle metodologie della progettazione e della ricerca educativa interculturale. L’azione svolta è stata declinata nelle forme di ricerca-formazione, intesa come caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, nei termini di trasformazione dell’agire educativo e didattico e di promozione della riflessività³³. Con questo approccio si è cercato di colmare la distanza fra teoria accademica e pratica scolastica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca universitaria e il mondo di chi opera in contesti scolastici, per approdare a una positiva valenza formativa della ricerca partecipativa³⁴.

Durante il percorso formativo, svolto da aprile a giugno 2022, in modalità sincrona e asincrona sulla piattaforma *Microsoft Teams* Unict e su *Moodle*³⁵, con il coinvolgimento di docenti accademici ed esperti della ricerca-azione, si è puntato alla massima condivisione degli obiettivi da parte dei partecipanti, per la messa a punto di itinerari formativi e di interventi di rete nelle scuole, per la sperimentazione di strategie educativo-didattiche e organizzative utili a supportare i processi di apprendimento in prospettiva interculturale.

In particolare, il percorso “Leadership interculturale e professionalità docente. Percorsi di ricerca-azione” si è posto i seguenti gli obiettivi formativi:

- acquisizione di conoscenze in ordine ai nuovi scenari del multiculturalismo, ai principali quadri di riferimento teorici relativi alla

³³ G. Asquini, *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

³⁴ E. Nigris, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in «RicercaAzione», vol. XII, n. 2 (2020), pp. 225-237.

³⁵ Piattaforma gestita in collaborazione con l’Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania, Scuola Capofila della “Rete delle scuole multiculturali della Regione Sicilia con UNICT”.

ricerca formativa in contesti educativi e scolastici eterogenei, all'approccio interculturale in campo educativo e d'istruzione;

- acquisizione di conoscenze sulle principali metodologie di intervento per operare in scuole multiculturali, con particolare riferimento alle trasformazioni del ruolo e delle competenze del docente, alle modalità di lavoro in contesti scolastici multiculturali, alla costruzione di relazioni fra scuola, famiglia, territorio;

- implementazione di strategie e tecniche educativo-didattiche in classi eterogenee con un'elevata presenza di alunni e alunni con percorsi migratori, per promuovere accoglienza, processi inclusivi, mediazioni nel campo delle relazioni interculturali, e per supportare i processi di apprendimento di tutti alunni;

- messa a punto di strumenti e metodi di progettazione educativa funzionali alla messa a punto di itinerari formativi e di interventi di rete sul territorio per promuovere l'inclusione educativa e sociale.

In parallelo ai moduli di impianto teorico, i partecipanti sono stati accompagnati da esperti di ricerca-azione per la realizzazione di un progetto di intervento, il project work finale, che ha restituito interessanti *best practices* sulla didattica interculturale.

L'intento formativo è stato quello di far emergere la mappatura delle geometrie gestionali e delle buone prassi interculturali che le scuole realizzano nei contesti scolastici di appartenenza e di servizio. È emerso il dato che non solo un'altra didattica sia *possibile*³⁶, ma che ogni scuola sia sempre "in situazione", legata a contingenze, specificità e vissuti che contraddistinguono i diversi contesti territoriali locali.

La riflessione pedagogica sul tema dell'interculturalità porta inevitabilmente alla consapevolezza di porre in dialogo la scuola con i contesti territoriali locali, per promuovere e armonizzare le differenze culturali in chiave squisitamente formativa e in rapporto a soggetti, culture, territori³⁷.

Nell'ultimo periodo, peraltro, una ricca normativa scolastica ha supportato con chiare indicazioni la promozione di percorsi di successo scolastico e integrazione per gli allievi provenienti da contesti migratori: basti richiamare *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007) o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) fino ai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MI, 2022). Ma è

³⁶ A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Centro Studi Erickson, Trento 2022.

³⁷ M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori*, Atti del 29° Convegno nazionale Siped (Catania 6/8 novembre 2014), Edizioni ETS, Pisa 2015.

sufficiente un'efficace normativa ministeriale sull'integrazione/inclusione per promuovere una scuola interculturale? Un progetto di autentica accoglienza non può di certo realizzarsi solo in termini di meri adempimenti e protocolli ministeriali. Bisogna avviare un cambiamento di paradigma culturale per rifondare l'asse formativo delle istituzioni educative e scolastiche. In tal modo, la percezione e l'atteggiamento dei docenti nei confronti della diversità culturale diventa decisivo nell'influenzare la definizione e la progettazione di percorsi di apprendimento/insegnamento in prospettiva interculturale. Da anni e con approcci diversi si ragiona sull'ipotesi di una «scuola che fa ricerca», nella consapevolezza dell'imprescindibile relazione che intercorre tra soggettività, contesti e saperi. È in tale ottica che ancora più significativa si configura l'azione di supporto che l'università può offrire.

Nell'esperienza formativa tanto del Master, quanto dal percorso di formazione, il focus sulla ricerca-azione ha consentito di introdurre graduali e concreti cambiamenti nel tessuto scolastico, all'interno di un processo *bottom-up* che, partendo dai suoi professionisti ha garantito soluzioni funzionali ai contesti di riferimento.

L'analisi e la condivisione dei risultati emersi dai questionari iniziali e finali del percorso del Master e del corso di formazione, insieme all'analisi qualitativa dei singoli progetti di ricerca-azione realizzati dai docenti partecipanti, hanno evidenziato un apprezzabile miglioramento delle competenze interculturali e del clima relazionale dei rispettivi contesti di riferimento. La definizione semantica dei concetti, la ricerca di elementi inclusivi, la collaborazione, le proposte pratiche di strumenti operativi e di nuove metodologie attive, sono stati gli elementi che hanno registrato più soddisfazione tra i docenti. Lo studio, la valutazione ed il confronto dei progetti di ricerca-azione hanno contribuito non solo allo sviluppo di modelli operativi organizzativi e didattici come espressione propria del contesto regionale di riferimento, ma anche allo sviluppo di indicatori per l'osservazione e la valutazione di buone prassi di educazione e di didattica interculturale. Tra i diversi strumenti quali-quantitativi adottati per la valutazione *ex-post* dei percorsi formativi, è stato utilizzato un questionario semi strutturato con domande sia a risposta aperta sia chiusa, per valutare le principali competenze che i docenti hanno sviluppato nel corso dell'esperienza e, nello specifico, in relazione alla sperimentazione educativo-didattica messa in atto o progettata. L'indagine, che ha adottato un approccio autoriflessivo per stimolare l'esplicitazione delle componenti della competenza individuata colta nella sua applicazione concreta, ha restituito spunti interessanti sugli esiti formativi, nonché sulle opportunità e difficoltà riscontrate nel confronto

con una pratica educativo-didattica interculturale e sulla pianificazione di ulteriori direttrici di sviluppo della professionalità docente.

Sono emersi in sintesi, relativamente alla sfera di competenza indicata, le componenti in termini di conoscenze, abilità tecnico-professionali e atteggiamenti. Le evidenze empiriche rilevate mostrano una preminenza di acquisizioni relative alla sfera didattica, con l'implementazione di metodologie attive e inclusive e buone pratiche per la valorizzazione della diversità; conoscenze legate alle competenze interculturali, declinate in chiave curriculare; apprendimenti incentrati sulle dinamiche relazionali e di gestione dei gruppi; competenze di progettazione educativa.

Volendo restituire, in sintesi, un bilancio delle iniziative formative catanesi connesse al progetto nazionale FAMI, emerge la molteplicità delle componenti in gioco e la loro articolazione su diversi livelli e contesti scolastici, in riferimento a due fronti di azione. In primo luogo, si colgono le importanti implicazioni legate all'ormai irrinunciabile profilo del *docente ricercatore*; in secondo luogo, emerge la necessità di un proficuo rapporto di collaborazione e di dialogo tra Università e Scuola per la ricerca interculturale. Sullo sfondo, infatti non è presente solo un progetto formativo in chiave professionalizzante, ma soprattutto un importante progetto culturale: è in atto la volontà di promuovere un cambiamento di paradigma per sensibilizzare ad un nuovo sguardo educativo, *oltreconfine*, che accogla e valorizzi la diversità culturale, mettendone in risalto i tratti di arricchimento e di inedita generatività. Ecco la forza degli insegnanti, per un'autentica cultura dei diritti, della cittadinanza, dell'inclusione. Ecco il loro decisivo ruolo di *leader interculturali*, 'moltiplicatori' di risorse e di opportunità per promuovere trasformazione umana.

In questa ottica, i docenti diventano generatori di destini umani in ottica inclusiva e democratica, per guidare e accompagnare i processi di cambiamento *tras-formativo*.

Bibliografia

- Birbes C., *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 191-207.
- Bond N., *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*, Routledge, New York 2022.
- Bonetti R., Guerzoni, G., Tarabusi, F., *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol. XX, n.1 (2022), pp. III-VIII.

- Burgio G., *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015.
- Canevaro A. *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XVII, n. 2 (2020), pp. 3-13.
- Centro per la Cooperazione Internazionale & UNESCO, *Pensare e praticare l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, Trento 2020.
- Crowther F., Ferguson M., Hann L., *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*, Thousand Oaks, Corwin Press 2009.
- D'Aprile G., Bufalino G., *Intercultural leadership in education*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Fiorucci M., Tomarchio M., *Introduzione*, in M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, e L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI*, Edizioni Roma TrePress, Roma 2021.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, PensaMultimedia, Bari 2022.
- Harris A., Jones, M., *Teacher leadership and educational change*, in «School Leadership & Management», vol. XXXIX, n. 2 (2019), pp. 123-126.
- Hopkins D. et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», vol. XXV, n. 2 (2014), pp. 257-281.
- ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Roma 2022.
- Lorenzini S., *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in «Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», n. 1 (2020), pp. 71- 86.
- Kalantzis M., Cope B., *New learning: Elements of a science of education*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Katzenmeyer M., Moller, G., *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, Corwin Press 2001.
- Leeman Y., Ledoux, G., *Preparing teachers for intercultural education*, in «Teaching Education», vol. XIV, n. 3 (2003), pp. 279-291.
- Mantovani G. *La cultura come spazio di scambi e di narrazione. Identità, identificazione, diritti*, in G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e la sfida educativa*, Franco Angeli, Milano 2013.
- A. Miller et al., *Teacher agency for inclusive education: an international scoping review*, in «International Journal of Inclusive Education», vol. XXVI, n. 12 (2020), pp. 1159-1177.
- Ministero dell'Istruzione (MI), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022.

- Ministero dell'Istruzione (MI) - Ufficio Statistica e studi. *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma 2021.
- MIUR, *Diverso da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma 2015.
- MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2014.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B. e Vannini I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. *RicercAzione*, vol. XII, n. 2 (2020), pp. 225-237.
- OECD, *PISA 2018 Global Competence*, Directorate for Education and Skills, OECD Publishing 2018.
- OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD Publishing, 2018.
- Pantić N., *An exploratory study of teacher agency for social justice*, in «Teaching and Teacher Education», vol. LXVI (2017), pp. 219-230.
- Picower B., *Teacher activism: Enacting a vision for social justice*, in «Equity & Excellence in Education», vol. XLV, n. 4 (2012), pp. 561-574.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Milano 2022.
- Portera A., *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», vol. XVII, n. 2 (2019), pp. 1-18.
- Tarozzi M., *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale.*, in «Civitas educationis», vol. IV, n. 2 (2015), pp. 67-83.
- UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale. *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Trento 2018.
- UNESCO, *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, Paris 2015.

Andrea Porcarelli*

**Religious teaching in a multicultural context: some notes
about the pedagogical debate in Italy**

Parole chiave: Educazione religiosa, Insegnamento delle religioni, Dialogo interreligioso

Il dibattito internazionale sull'insegnamento religioso deve considerare le sfide di una società multiculturale. Troviamo il caso italiano particolarmente interessante, sia per l'esistenza di un insegnamento religioso confessionale cattolico, che si è evoluto nel tempo, sia per la ripresa del dibattito pedagogico accademico su questo argomento. Testimonianza di questa ripresa è un dossier monografico, che un'importante rivista pedagogica italiana ha dedicato all'insegnamento religioso in un contesto multiculturale. È così possibile fare il punto sul dibattito pedagogico italiano in materia di insegnamento religioso e delineare alcune prospettive di sviluppo che tengano conto anche dei più recenti sviluppi nella teologia delle religioni. Il testo si conclude con una proposta pedagogica che nel rispetto dell'identità di un insegnamento normato da un Concordato delinea possibili scenari per la sua evoluzione nel contesto del dialogo interreligioso.

Keywords: Religious Education, Teaching about religions, Interreligious dialogue

The international debate on religious teaching must consider the challenges of a multicultural society. We find the Italian case particularly interesting, both owing to the existence of a Catholic confessional religious teaching, which has evolved over time, and the resumption of the academic pedagogical debate on this subject. Evidence of this resumption is a monographic dossier, which an important Italian pedagogical magazine has dedicated to religious teaching in a multicultural context. It is thus possible to take stock of the Italian pedagogical debate with regard to religious teaching and outline some prospects of development that also take into account the most recent developments in the theology of religions. The text concludes with a pedagogical proposal that respecting the identity of a teaching standardized by a Concordat outlines possible scenarios for its evolution in the context of interreligious dialogue.

* Associated Professor in General and Social Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA), University of Padua, Italy.

1. Introduction

The international debate on teaching about religions and beliefs considers the multicultural context that characterizes our societies. In this debate there are positions that have a distrustful approach towards the contribution of religious communities to social life and others that instead value it, also through school teaching. We find the Italian case particularly interesting, both owing to the existence of a Catholic confessional religious teaching, which has evolved over time, and the resumption of the academic pedagogical debate on this subject.

The Dossier on Religious Teaching in a Multicultural Context, published by the Italian pedagogical journal *Nuova Secondaria Ricerca* in December 2020, is the result of the participation of researchers from several Italian universities and is part of the activities of the *Working Group on Religiosity and Religious Education* established within the Italian Society of Pedagogy (SIPED). The internal structure of the Society, which includes all academic scholars of Educational Sciences (including PhDs and subject experts), does not consist of formal sub-branches but of working groups on specific topics and research areas, constituted by free association for a period of three years. *Working Group on Religiosity and Religious Education* has been active since 2014 and its first steps have been described in an essay that appeared on the pages of a specialist magazine¹. Since 2017, the Working Group has been coordinated by Professors Pierpaolo Triani, Paola Dal Toso and Andrea Porcarelli, and it has conducted numerous conferences and research reports. We recall in particular the research on religious experience, languages, education, and experiences², in which we interviewed about 3000 people educated in the Catholic faith to probe the characteristics of their adult religiosity (relating them to the different types of training courses). It is also useful to recall the volume edited by Michele Caputo³, in which we collected the contributions of many members of the group regarding the relationship between religiosity and human sciences.

The Dossier on Religious Teaching in a Multicultural Context represents a further step in the path of the Working Group, because it is the result of a shared design. Through it, we set out to explore a very broad problem, identifying four thematic areas: 1) religious education in a multicultural

¹ M.T. Moscato, P. Triani, *Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014–2016)*, in «International Studies in Catholic Education» IX, n.1, 2017, pp. 45-57, DOI: 10.1080/19422539.2017.1286910

² M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

³ M. Caputo ed., *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano 2018.

context⁴; 2) historical and institutional outlook on religious teaching in Italy⁵; 3) educational suggestions⁶; and 4) the training of religious teachers in a multicultural perspective⁷. This paper aims to relaunch some of the focal points that are important in the Italian pedagogical debate and give them attention in the international debate.

2. Some questions concerning religious teaching in an international perspective

The idea that in a complex and plural society there is a need to implement – by educational means – skills of a dialogical type is certainly present in contemporary pedagogical consciousness and authoritatively expressed in various international recommendations. The Delors Report⁸ to UNESCO outlines a sort of Paideia of learning to live together, considering different cultural backgrounds. The most recent UNESCO⁹ report, entitled *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, has some expressions warning of the risks of discrimination based on religion, but also affirms the need to involve all social actors (including religious ones) in a new social contract on education.

However, here, I would like to focus mainly about religious teaching in Europe, on the basis of two Council of Europe Recommendations, that we can consider milestones. The first recommendation, on Religion and Democracy¹⁰, shows some distrust of the contribution of religions to

⁴ M.T. Moscato, *Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 81-100; A. Porcarelli, *Il dialogo interreligioso in prospettiva pedagogica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 101-123; M. Tempesta, *Il dialogo islamocristiano tra memoria e futuro: una lettura pedagogico-didattica del Documento di Abu Dhabi*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 124-135; E.M. Bruni, *L'«ora di religione». Una chance per la formazione e per la scuola*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 136-145.

⁵ F. Bellelli, *La dimensione religiosa nella Riforma Gentile*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 146-160; P. Dal Toso, *Cambiamenti dell'insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 161-179; C. Macale, *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 180-196; S. Ciatelli, *Un osservatorio speciale: trent'anni di ricerche sull'Irc*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 197-211; C.M. Fedeli, *L'ora di religione, nella scuola di oggi, come kairós educativo e formativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 212-221.

⁶ S. Guetta, *Il perdono in educazione: il contributo della tradizione ebraica a questo strumento per la riconciliazione e la pace*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 259-271; M. Musaio, *La mediazione del bello per educare all'alterità in una scuola multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 272-286; G. Pinelli, *Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 287-300; M. Caputo, T. Rompianesi, *Pluralismo e dialogo interreligioso: analisi di materiali didattici per la scuola secondaria di primo grado*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 301-320; M. Bortolotto, *L'insegnamento della Religione Cattolica attraverso i libri di testo per la scuola dell'adolescente*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 321-342.

⁷ R. Gabbiadini, *L'insegnamento della Pedagogia Interculturale in alcuni Istituti Superiori di Scienze Religiose in Italia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 357-368.

⁸ J. Delors ed., *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing, Paris (France) 1996.

⁹ UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Bruxelles 2021.

¹⁰ Council of Europe, *Religion and democracy*, Strasbourg: Recommendation 1396/1999.

democracy, stating that “there is a religious aspect to many of the problems that contemporary society faces, such as intolerant fundamentalist movements and terrorist acts, racism and xenophobia, and ethnic conflicts; consideration should also be given to inequality between sexes in religion”¹¹. Six years later, a second recommendation¹² was issued, which provides more specific guidance on the school’s contribution to tolerant and inclusive religious education:

School is a major component of education, of forming a critical spirit in future citizens and therefore of intercultural dialogue. It lays the foundations for tolerant behaviour, founded on respect for the dignity of each human being. By teaching children the history and philosophy of the main religions with restraint and objectivity and with respect for the values of the European Convention on Human Rights, it will effectively combat fanaticism. Understanding the history of political conflicts in the name of religion is essential¹³

The recommendation states that religious knowledge is an essential part of the history of humanity, but it immediately points out that such knowledge should be distinguished from belief in a specific religion and “Even countries where one religion predominates should teach about the origins of all religions rather than favour a single one or encourage proselytising”¹⁴. The text proposes some precise recommendations aimed at implementing a model of historical-comparative religious teaching, which is clearly the model the authors of the recommendation refer to.

The theme was taken up, with a more open sensibility, in an OSCE-ODIHR document¹⁵, namely the *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. The panel of experts drafting this document included authoritative representatives of the most widespread religious confessionals. The two key points on which the Guiding Principles are based reveal a more open attitude towards religions: “first, that there is positive value in teaching that emphasizes respect for everyone’s right to freedom of religion and belief, and second, that teaching about religions and beliefs can reduce harmful misunderstandings and stereotypes”¹⁶.

There are four reasons for teaching about religions and beliefs:

¹¹ Ivi.

¹² Council of Europe, *Education and religion*, Strasbourg: Recommendation 1720/2005.

¹³ Ivi, p. 7.

¹⁴ Ivi, p. 8.

¹⁵ OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*, OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Warsaw (Poland) 2007.

¹⁶ Ivi, p. 12

- 1) religions are important forces to generate horizons of meaning in people's lives, which helps us understand each other better;
- 2) this teaching opens the minds of students to questions of meaning and value, starting from the forms that have historically covered in some contexts and beliefs;
- 3) much of history, literature and culture would be unintelligible if we could not recognise the numerous influences from religious and philosophical traditions; and
- 4) mutual knowledge of different beliefs can facilitate respectful behaviour, avoid prejudices, and foster social cohesion.

The Toledo document also specifies that the proposed approach (a fundamentally neutral teaching “about Religions and Beliefs”) is not thought to replace or contrast with any confessional religious teachings actually spread in many OSCE member countries (such as Italy). It is simply meant to point out the difference between these two approaches or the opportunity they both guarantee. Various European countries have identified different models¹⁷ to solve the question of teaching about religions. The differences depend on various factors, such as the profound difference between the educational systems of different countries, the different cultural contexts (more or less secularized), the diversity of religious denominations present in the various countries, and the different propensity they may have to seek agreements with political authorities with regard to religious teaching. This paper is part of a much wider and more complex debate. We are here to present the pedagogical debate on the teaching of religion in Italy. We believe that the Italian case can represent a useful contribution to the international pedagogical debate on religious teaching.

3. The teaching of the Catholic religion in Italy: Concordats, research, and educational practices

The teaching of the Catholic religion in Italy has had a significant evolution over time. During the Gentile Reform, it was considered the “foundation and crowning” of all elementary education, but it was not intended for high schools where the queen discipline was philosophy. The programs of this teaching were written by Giuseppe Lombardo Radice, who had set them up with great pedagogical intelligence¹⁸. The Concordat of 1929 extends the teaching of religion to schools of all levels but considers it from a catechetical perspective, as a sort of scholastic space granted to

¹⁷ F. Pajer, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, Morcelliana, Brescia 2017.

¹⁸ F. Bellelli, *La dimensione religiosa nella Riforma Gentile*, cit., pp. 146-160.

the Catholic Church (as a state religion). The Italian Republic confirms the Lateran Pacts, which are also mentioned in the Constitution and the Republican school system maintains institutional and regulatory continuity with respect to the Kingdom of Italy, which confirms the teaching of religion.

It is interesting to follow the evolution of the programs for religious teaching¹⁹ in the first 35 years of Republican history (from 1948 to 1984), because you can see a progressive evolution of the contents, which become less catechetical and increasingly more cultural. Since the end of the '60s (that is, after the Second Vatican Council), the openness to the intercultural and interreligious dimension becomes increasingly clear, which is quite evident in the middle school programs that were revised in 1979.

The situation changes further with the 1984 Revision of the Concordat, in which a fine balance is found, defined as a “model of Italian secularism”²⁰, to distinguish it from the closed attitude of French secularism. The 1984 Concordat recognizes the fact that the values of Catholicism are part of the historical and cultural heritage of the Italian people and, on the basis of this recognition, places this teaching within the framework of the aims of the school. Here are some passages of the Concordat text:

The Italian Republic, recognizing the value of religious culture and considering that the principles of Catholicism are part of the historical heritage of the Italian people, will continue to ensure, within the framework of the aims of the school, the teaching of the Catholic religion in public non-university schools of all levels. Respecting the freedom of conscience and the educational responsibility of parents, everyone is guaranteed the right to choose whether or not to avail himself of this teaching. (...) The teaching of the Catholic religion in schools (...) is imparted - in accordance with the doctrine of the Church and with respect for the freedom of conscience of the students - by teachers who are recognized as suitable by the ecclesiastical authority, appointed, in agreement with it, by the school authority. (...) With subsequent agreement between the competent educational authorities and the Italian Episcopal Conference, the following will be determined: 1) the programs of the teaching of the Catholic religion for the different orders and levels of public schools; 2) the way in which this teaching is organised, including in relation to its placement in the context of the timetable of lessons; 3) the criteria for selecting textbooks; 4) the profiles of the professional qualification of teachers (my translation).

¹⁹ P. Dal Toso, *Cambiamenti dell'insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale*, cit., pp. 161-179.

²⁰ E.M. Bruni, *L'«ora di religione». Una chance per la formazione e per la scuola*, cit., pp. 136-145.

Since 1984, the way in which programs for the teaching of religion are written have also evolved, because they are created through an agreement between the Italian Episcopal Conference and the Ministry of Education of the Italian Republic. This new mode of drafting the programs makes more evident the responsibilities of the Italian bishops with regard to the cultural setting of the teaching about the Catholic religion. The programs drawn up in the '80s emphasise the cultural specificity of a confessional teaching, characterized in a cultural and not catechetical sense²¹. With the passage of time, the teaching programs of the Catholic religion are characterized by a greater intercultural and interreligious openness, which becomes very marked in the National Guidelines for the Teaching of the Catholic Religion in the first cycle of education, issued in 2010, and in those for the second cycle, issued in 2012.

The concrete ways in which the teaching of the Catholic religion is taught have been studied on several occasions over the past thirty years. "On the one hand statistics about the high attendance (today around 86%) at this school discipline; on the other hand sociological research about the motives of teachers and students, the challenge of religious pluralism, the learning outcomes, the long-term satisfaction, etc."²². Some results that emerge from national research carried out by the Institutes of Catechetics and Sociology of the Pontifical Salesian University, in collaboration with some offices of the Italian Episcopal Conference, are highly interesting. While it is true that the vast majority of students who make use of this teaching come from Catholic backgrounds, it is also true that this teaching makes use of a significant proportion of people who call themselves non-believers or belong to other religions. The data on the evolution of the didactic style of the teachers is also interesting, since the first research studies documented that a significant number of region teachers tended to also propose religious experiences during their lessons (especially prayers in primary school), but these behaviors have diminished with the passage of time²³. The most positive fact is the appreciation the teaching of the Catholic religion receives from students and their parents (in kindergartens and primary schools). A small paradox that emerges from the last national survey concerns the quality of this teaching in the Catholic school. Without going into too much detail, it can be said that the quality of the religion teaching today appears to be higher in state schools than in Catholic schools.

²¹ P. Dal Toso, *Cambiamenti dell'insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale*, cit.

²² S. Ciatelli, *Un osservato speciale: trent'anni di ricerche sull'Irc*, cit., p. 197.

²³ *Ivi*, p. 204.

The evolution of the programs to being increasingly open to the intercultural dimension can also be witnessed in the evolution of the textbooks, which must receive the “nihil obstat” from the Italian Episcopal Conference. In a recent survey of textbooks for the teaching of the Catholic religion in secondary school²⁴, the cultural (and not catechetical) character of this teaching and its attention to the universal character of religious experience are clearly visible. In many texts, the historical-religious approach is used, especially in the presentation of ancient religions. The theme of interreligious dialogue is generally based on the documents of the Second Vatican Council (Nostra Aetate), with some references to the post-conciliar papal magisterium. The analysis of texts belonging to the various religious traditions is often proposed as an exercise, on which to carry out both analytical and reflective activities. There is no lack of proposals for laboratory activities, including a guided visit to a place significant on a religious and cultural level.

The survey of secondary school textbooks²⁵ reveals a discipline aware of its ability to increasingly contribute to the human and cultural growth of all students. The pedagogical-didactic architecture of the most common texts in secondary schools involves didactics for skills, according to the indications that the Ministry of Education proposes for all disciplines. Teachers should not limit themselves to courses that offer only abstract knowledge but must make such knowledge operational through laboratory activities. With regard to the specific focus of our research, it is noted that all the volumes amply present the Church’s doctrine on interreligious dialogue (starting with the conciliar declaration Nostra Aetate) and ecumenism. Most of the analyzed texts have a systematic presentation of the great religions of the world, sometimes with images of festivals and places of worship. The analysis of how the various texts consider the great religions reveals two fundamental styles²⁶. Some texts are limited to a descriptive approach, often relegating the presentation of major religions to a specific area of the volume or to a dossier that fits into the first part of the volume. Other texts prefer to distribute interreligious reflections throughout the text, opening – on some sensitive issues – a sort of ideal dialogue between the major religions.

Among the textbooks taken into consideration by the scholars we mentioned in the Dossier of 2020 there was one that I co-authored²⁷,

²⁴ M. Caputo and T. Rompianesi, *Pluralismo e dialogo interreligioso: analisi di materiali didattici per la scuola secondaria di primo grado*, cit., 2020, pp. 301-320.

²⁵ M. Bortolotto, *L’insegnamento della Religione Cattolica attraverso i libri di testo per la scuola dell’adolescente*, cit., pp. 321-342.

²⁶ Ivi.

²⁷ N. Marotti, A. Porcarelli, *Come un vento leggero. Corso di Religione cattolica Scuola secondaria di secondo grado*, SEI, Torino 2021.

which is theologically thought of in dialogue perspective and has a very interesting approach to interreligious comparison. It will be better summarised in the conclusions of this paper.

4. Interreligious dialogue as a pedagogical perspective in a multicultural context

A pedagogical interpretation of multiculturalism, especially when applied to religious diversity, still exposes itself today to the seemingly opposite risks of underestimating differences or emphasizing them in an idealized way (“diversity is beautiful”). In the human sciences, there is still a certain relativism that tends to devalue the religious experience of humanity. A pedagogically founded proposal must take into account some dynamics of personality formation in relation to religious education²⁸ and must be based on some fundamental awareness. First, an attitude of respect for religiosity is necessary, both for the positive psychic energies that it is able to mobilize and as an object worthy of study, scientific research, and social recognition²⁹. The respectful attitude towards religiosity is also the first formative goal of any form of teaching on religion. A second essential awareness is that of the universal dimension of the human condition (which includes religious experience), which should be recognized by students beyond the multicultural horizon. A third awareness concerns the dynamic character of personal identity, even in a religious sense, which is expressed in the subjective right to transform and even convert, which is included in a dynamic vision of religious freedom.

An important contribution to our working hypothesis can come from recent studies on theology, especially if we read them in through a pedagogical perspective³⁰. It is possible to identify different epistemic models of theology, which – as happens for intercultural pedagogy – range from the “most excluding” model of *total substitution* to the more inclusive one of the *theology of fulfillment* or *reciprocity*. The teaching of the Catholic Church on interreligious dialogue has evolved over time, passing from an attitude of distrust towards other religions to an increasingly dialogical perspective. A significant turning point was marked by the Conciliar Declaration *Nostra Aetate*, in which we find very challenging statements:

²⁸ M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, cit.

²⁹ M.T. Moscato, *Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*, cit., pp. 81-100.

³⁰ A. Porcarelli, *La religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014.

The Catholic Church rejects nothing that is true and holy in these religions. She regards with sincere reverence those ways of conduct and of life, those precepts and teachings which, though differing in many aspects from the ones she holds and sets forth, nonetheless often reflect a ray of that Truth which enlightens all men. Indeed, she proclaims, and ever must proclaim Christ "the way, the truth, and the life" (John 14:6), in whom men may find the fullness of religious life, in whom God has reconciled all things to Himself³¹

The theological statements that concern other religions are demanding, because they speak of recognizing what is in them of "truly" and "holy", and refer to the divine truth that enlightens all men. This awareness, however, does not exempt Christians from the duty of proclaiming the Gospel; this clarification is a constant of the Catholic magisterium on the subject of interreligious dialogue. A further step forward in the theology proposed by the Magisterium of the Church can be seen in the encyclical *Redemptoris Missio* by John Paul II, in which human religiosity (in its different expressions) is seen not only as an expression of an anthropological need but also as the fruit of the action of the Holy Spirit.

The Spirit, therefore, is at the very source of man's existential and religious questioning, a questioning which is occasioned not only by contingent situations but by the very structure of his being. The Spirit's presence and activity affect not only the individuals but also society and history, peoples, cultures and religions. Indeed, the Spirit is at the origin of the noble ideals and undertakings which benefit humanity on its journey through history [...]. This is the same Spirit who was at work in the Incarnation and in the life, death and resurrection of Jesus, and who is at work in the Church. He is therefore not an alternative to Christ, nor does he fill a sort of void which is sometimes suggested as existing between Christ and the Logos. Whatever the Spirit brings about in human hearts and in the history of peoples, in cultures and religions serves as a preparation for the Gospel and can only be understood in reference to Christ³²

The fact of affirming a direct action of the Holy Spirit in other religions is certainly important, but the encyclical of John Paul II goes even further and invites us to consider other religions as an element of "challenge" that can help Christians to better explore and deepen their own identity. For this reason, "those engaged in this dialogue must be consistent with their own religious traditions and convictions, and be open to

³¹ Second Vatican Council *Nostra Aetate. Declaration on the relation of the church to non-christian religions*, Rome 1965, p. 2. English version: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_en.html

³² John Paul II, *Redemptoris missio. On the permanent validity of the Church's missionary mandate*, Rome 1990, English version: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html

understanding those of the other party without pretense or close-mindedness, but with truth, humility and frankness, knowing that dialogue can enrich each side”³³ (56). Interreligious dialogue, in order to be authentic as such, must be based on religious reasons; that is, offer a theologically positive reading of other religious traditions, without renouncing one’s own. A beautiful, pedagogically consolidated image of interreligious dialogue in an intercultural perspective is offered by the narration of the Journey of the Magi³⁴. These wise men set out on a journey on the basis of an interpretation each of them had given to an ambiguous sign (the comet), meet along the way, probably share the different interpretations of the same sign, and continue the journey together. At the end of the journey, they come together to the goal and let themselves be challenged by what they find (the child Jesus), and then return to their own lives, enriched by the experience of the encounter.

We can ask ourselves how religious school teaching can make use of this theological awareness in order to face the challenge of a multicultural context. The hypothesis³⁵ of conceiving the Teaching of the Catholic religion as a “host teaching” is interesting; that is, as a religious teaching managed with intercultural modalities. The Catholic religion, in this case, would have the role of a host religion that is in dialogue with other religions, in a cultural paradigm that would not be that of a history of religions but that of an interreligious dialogue, open and inclusive. The hypothesis that we have foreshadowed could also lead to a revision of the Concordat of 1984 in a twofold perspective: a) entrusting to the Catholic Church the responsibility and the direction of an intercultural religious teaching and b) laying the foundations of an interreligious formation for all teachers (Catholics and other religions) who would be called to hold such teaching.

Pending a possible, but not probable, revision of the Concordat, we may ask ourselves how to enhance the intercultural dimension in the teaching of the Catholic religion, as it is currently configured. It is important to consider the fact that the most recent national indications for this teaching are in line with the Catholic magisterium and enhance its intrinsic intercultural openness. The teaching of the Catholic religion “offers contents and tools for a systematic reflection on the complexity of human existence in the open confrontation between Christianity and other religions, between Christianity and other systems of meaning. The teaching of the Catholic religion, in the current multicultural context,

³³ Ivi, p. 56.

³⁴ M.T. Moscato, *Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*, cit., p. 94

³⁵ C. Macale, *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana*, cit., pp. 180-196.

through its proposal, promotes among students the participation in an authentic and constructive dialogue, educating the exercise of freedom in a perspective of justice and peace” (DPR 20 August 2012). In order to exploit the intercultural potential of this teaching, work could be done on different fronts, from textbooks to teacher training.

It would be important for textbooks to be created according to the logic of interreligious dialogue, while retaining texts for the teaching of the Catholic religion. This perspective is carried forward by a text that I co-authored³⁶, in which above all the presentation of religions other than Christianity was made from sources “internal” to each religion’s cultural world. We cited Jewish authors to talk about Judaism, Muslim authors to talk about Islam, etc. More generally, in addition to the documents of the Magisterium of the Church to illustrate the recent developments in the theology of interreligious dialogue, the volume also uses the writings of Gandhi and the Dalai Lama, in which it is stated that all religions are sisters. It is important to create opportunities for meeting and dialogue also at the level of scientific research. In the dossier we are examining here, this was done thanks to the paper by Silvia Guetta (researcher of Jewish culture) that “considers the theme of forgiveness from the perspective of the Jewish tradition, highlighting how this offers a stimulating contribution to interreligious dialogue and the development of authentic relationships. The meaning that emerges from the relationship of forgiveness with the binomial responsibility / change justice / love is important”³⁷. “Giving voice” to exponents and experts of other religions, in the context of the teaching of the Catholic religion, is possible through meetings in person, by inviting -- as experts -- representatives of other religions to school, including guided visits to their places of worship. Many Catholic teachers, for example, accompany their students to visit Jewish synagogues in many of our cities.

Among the most useful didactic ways to exploit the intercultural potential of the teaching of the Catholic religion is the one that passes through artistic education, because “the suggestions of beauty and of different manifestations of arts help to promote education to the other in intercultural contexts, to define purpose, overcome borders, activate methods and experiences of mutual knowledge, to experiment with new forms to connect to the others and community”³⁸. These are paths that enhance the relationship between beauty and harmony of the person,

³⁶ N. Marotti, A. Porcarelli, *Come un vento leggero. Corso di Religione cattolica Scuola secondaria di secondo grado*, cit.

³⁷ S. Guetta, *Il perdono in educazione: il contributo della tradizione ebraica a questo strumento per la riconciliazione e la pace*, cit., p. 259.

³⁸ M. Musaio, *La mediazione del bello per educare all’alterità in una scuola multiculturale*, cit., p. 272.

taking into account the structural link between real beauty and the good that was highlighted by the great doctors of the Church in the Middle Ages. The way of beauty is traditionally considered a way of access to transcendence, which allows us to hold together the visible dimension with the invisible and along which it is possible to meet people from other cultures and religions. We can also consider the various forms of artistic expression as a privileged educational tool³⁹ that can also allow people of different cultures to express themselves according to their own sensitivities.

5. Conclusions

Other interesting signals could also be given at the national level, by the Italian Episcopal Conference, creating interreligious commissions to carry out some actions concerning the concrete management of the teaching of the Catholic religion -- from the drafting of national indications to the revision of textbooks. This committee should not replace those who have specific responsibilities laid down by the rules of the agreement (that is, the agreements to be signed by the President of the CEI), but could accompany some offices, such as the National Service for the Teaching of the Catholic Religion, giving the faithful of other religions a concrete signal that the Catholic Church does not intend to defend a position of privilege but to manage a service (the teaching of the Catholic religion) that is made available to all⁴⁰. I have better developed this hypothesis in a recent volume⁴¹ (Porcarelli 2022), in which I also try to highlight the intercultural potential of teaching Catholic religion, rethought in the perspective of interreligious dialogue.

References

- Augelli A., *Scrivere i movimenti interiori in adolescenza: il diario spirituale come strumento educativo interculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 222-230.
- Bellelli F., *La dimensione religiosa nella Riforma Gentile*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 146-160.

³⁹ G. Pinelli, *Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale*, cit., pp. 287-300; A. Porcarelli, *La drammatizzazione biblica come strumento educativo e didattico*, in M. Caputo ed., *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli Milano 2019, pp. 232-242.

⁴⁰ A. Porcarelli, *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra IdR. Insegnanti di Religione*, SEI, Torino 2020

⁴¹ A. Porcarelli, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.

- Bortolotto M., *L’Insegnamento della Religione Cattolica attraverso i libri di testo per la scuola dell’adolescente*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 321-342.
- Bruni E.M. *L’«ora di religione». Una chance per la formazione e per la scuola*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 136-145.
- Caputo M. ed., *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli. Milano 2018
- Caputo M. and Rompianesi T., *Pluralismo e dialogo interreligioso: analisi di materiali didattici per la scuola secondaria di primo grado*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 301-320.
- Castaldi M. C., *I diritti dello spirito: la relazione pedagogica tra religiosità e interculturalità*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 231-241.
- Cicatelli S., *Guida all’insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La scuola, Brescia 2015.
- Cicatelli S., *Un osservato speciale: trent’anni di ricerche sull’Irc*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 197-211.
- Council of Europe, *Religion and democracy*, Strasbourg: Recommendation 1396/1999.
- Council of Europe, *Education and religion*, Strasbourg: Recommendation 1720/2005.
- Dal Toso P., *Cambiamenti dell’insegnamento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all’attuale contesto multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 161-179.
- Delors J. ed., *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing, Paris (France) 1996.
- Fedeli C.M., *L’ora di religione, nella scuola di oggi, come kairós educativo e formativo*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 212-221.
- Gabbiadini R., *L’insegnamento della Pedagogia Interculturale in alcuni Istituti Superiori di Scienze Religiose in Italia*. in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 357-368.
- Guetta S., *Il perdono in educazione: il contributo della tradizione ebraica a questo strumento per la riconciliazione e la pace*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 259-271.
- John Paul II, *Redemptoris missio. On the permanent validity of the Church’s missionary mandate*, Rome 1990, English version: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html
- Macale C., *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l’insegnamento religioso nella scuola italiana*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 180-196.
- Marotti N. and Porcarelli A., *Come un vento leggero. Corso di Religione cattolica Scuola secondaria di secondo grado*. SEI, Torino 2021.

- Moscato M.T., *Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 81-100.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Moscato M.T., and Triani P., *Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014–2016)*, «International Studies in Catholic Education» IX, n.1, 2017, pp. 45-57, DOI: [10.1080/19422539.2017.1286910](https://doi.org/10.1080/19422539.2017.1286910)
- Musaio M., *La mediazione del bello per educare all'alterità in una scuola multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 272-286.
- OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*, OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Warsaw (Poland) 2007.
- Pajer F., *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. Morcelliana, Brescia 2017.
- Second Vatican Council *Nostra Aetate. Declaration on the relation of the church to non-christian religions*, Rome 1965. English version: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_en.html
- Pinelli G., *Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 287-300.
- Porcarelli A., *La religione e la sfida delle competenze*. SEI, Torino 2014.
- Porcarelli A., *La drammatizzazione biblica come strumento educativo e didattico*, in M. Caputo ed., *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli Milano 2019, pp. 232-242.
- Porcarelli A., *Il dialogo interreligioso in prospettiva pedagogica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 101-123.
- Porcarelli A., *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra IdR. Insegnanti di Religione*, SEI, Torino 2020.
- Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.
- Porcarelli A., *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Schiedi A., *Formare l'insegnante di religione: sapere, evangelizzazione e testimonianza vicaria*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 343-356.
- Simoni C., *L'azione educativa e l'equilibrio pedagogico: una declinazione per l'insegnamento religioso*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 242-258.
- Tempesta M., *Il dialogo islamo-cristiano tra memoria e futuro: una lettura pedagogico-didattica del Documento di Abu Dhabi*, in «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, n. 4, 2020, pp. 124-135.

Triani P. and Lisimberti C. eds., *La didattica dell'IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze religiose*, ETS, Bologna 2021.

UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Bruxelles 2021.

Maria Sammarro *

Il valore pedagogico della lettura: una ricerca esplorativa**Parole chiave:** Lettura, Ricerca, Bullismo, Prevenzione

La lettura di un testo narrativo, interpretato in chiave pedagogica e psicopedagogica, può rappresentare l'incipit per approfondire tematiche e fenomeni di grande allarme sociale in quanto la parola letteraria viene attualizzata e calata nei vari contesti sociali. Una ricerca condotta su un campione di studenti di una Scuola Secondaria di I grado calabrese, appassionati lettori di un racconto sul bullismo, persegue proprio questo obiettivo: la pagina letteraria, riletta e rivisitata alla luce di problematiche afferenti alla marginalità e alla devianza, diventa strumento pedagogico efficace in grado di parlare ai giovani, facendo scaturire in essi non solo sentimenti di empatia e di identificazione con i protagonisti delle vicende proposte, ma anche capacità critiche e di riflessione.

Keywords: Reading, Research, Bullying, Prevention

The reading of a narrative text, interpreted in a pedagogical and psycho-pedagogical key, can represent the opening words for deepening themes and phenomena of great social alarm, as long as the literary world is updated and put into the various social contexts. A research conducted on a sample of students from a Calabrian Secondary School, passionate readers of a story on bullying, pursues precisely this goal: the literary page, re-read and revisited in the light of issues relating to marginality and deviance, becomes an effective pedagogical tool capable of speaking to young people, giving rise in them not only feelings of empathy and identification with the main characters of the events proposed, but also critical and reflection skills.

*Ricamatore, Univerità Mediterranea di Reggio Calabria

1. Introduzione

Noi, gli adulti, abbiamo il dovere di passare alle future generazioni questa fragile eredità, queste parole che ci aiutano a vivere¹

L'esperienza della lettura, da sempre, è ritenuta indispensabile per lo sviluppo cognitivo dell'essere umano e, fin dai tempi antichi, la produzione letteraria – dalle tragedie alle commedie, dai poemi classici alle favole di Esopo o di Fedro – ha regalato al lettore momenti di riflessione, lezioni di vita, occasioni per sensibilizzare e smuovere le coscienze, per trasmettere una diversa concezione del mondo e dei suoi valori. Aristotele, nella *Poetica*, definisce la letteratura «più filosofica della storia», favorendo una maggiore comprensione dell'umano in quanto «ci abitua alle cose che potrebbero accadere, a quelle possibilità che la vita ci riserva, a rappresentarci mentalmente il loro impatto sugli altri»².

La lettura permette di scrutare il mondo attraverso una lente, permette di prevenire alcune situazioni, consente di limitare la nostra inadeguatezza e la nostra inettitudine, soprattutto in un periodo di transizione come quello adolescenziale. Un romanzo, nel raccontare la vita, ha la capacità di sostituirsi ad essa, attuando una sorta di rielaborazione e ri-narrazione; un romanzo permette di indagare l'indicibile, di rendere chiaro ciò che altrimenti rischierebbe di essere negato o dimenticato³

Leggere un testo narrativo significa avere l'opportunità di orientarsi nel percorso tortuoso della vita, fornendo strumenti e spunti capaci di decifrare la complessità dell'esistenza, rendendoci capaci di anticipare a volte ciò che ancora non è accaduto, attraverso una serie di esempi e di repertori di azione: «la letteratura ha pertanto una responsabilità ermeneutica che non può essere disattesa non solo perché essa è specchio ed espressione di un contesto culturale, etico e civile nel quale ci troviamo immersi, ma anche perché è un'indagine sull'enigma dell'io»⁴. E maggiormente durante l'adolescenza – età “sospesa” sul *limen*, al confine tra un luogo e un altro, tra l'infanzia e l'età adulta – i libri diventano spesso un rifugio, un porto sicuro, un giardino segreto: «immagine di un

¹ Z. Todorov, *What is literature for?*, «New literary history», XXXVIII, 1 (2007).

² M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012, p. 106.

³ M. Sammarro, *Uno sguardo sul mondo adolescenziale attraverso la narrativa giovanile. Strategie didattiche e proposte di intervento*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 10 (2022), pp. 77-93.

⁴ A. Mazzini, *Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti*, in M. L. Albano, S. Carioli, A. Mazzini, A. Sorgente, *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2021.

“altrove” rispetto alla casa e alla famiglia, luogo segreto in cui ci si rifugia o ci si nasconde fisicamente, luogo dell’anima, nel quale ci si sottrae al controllo del mondo adulto per cercare o ritrovare se stessi»⁵.

Proprio in virtù di ciò, a livello didattico, è possibile sfruttare il potenziale insito nel testo narrativo che, interpretato in chiave pedagogica e psicopedagogica, può parlare direttamente con gli studenti e diventare l’incipit per approfondire fenomeni afferenti alla marginalità e alla devianza. Lo stesso Galimberti, in un’intervista sui giovani e il futuro, afferma «noi, oggi, non abbiamo più miti, però abbiamo quell’immenso patrimonio che si chiama letteratura. Un patrimonio dal quale potremmo imparare che cosa sia il dolore, che cosa sia la gioia, che cosa l’amore, la noia, il suicidio, lo spleen»⁶.

E ancora, Martha Nussbaum assegna un ruolo privilegiato alla letteratura perché essa «stimola quelle potenzialità dell’immaginazione che sono necessarie al cittadino del mondo»⁷, sollecitando i lettori ad interrogarsi su se stessi e provocando un turbamento interiore. Una volta chiuse le pagine di un libro, è come se ci trovassimo di fronte ad un senso di smarrimento in quanto ciò che abbiamo appena letto ci permette di osservare la realtà con occhi diversi, una realtà ormai disvelata e inaspettata.

Quella della letteratura è una sfida alle nostre convinzioni e abitudini, le buone narrazioni sfidano il nostro modo di essere, di vivere, di sentire e di percepirci. La letteratura, quindi, rappresenta in primo luogo la possibilità di uscire da una condizione di ignoranza, di non conoscenza [...] senza questa possibilità nessuna emancipazione si rende possibile⁸

Soprattutto nella fase adolescenziale, il romanzo fornisce spunti inattesi e punti di vista altri che inducono a rileggere la vita stessa, innescando un processo trasformativo sia per il lettore sia per lo scrittore, attraverso il suo «essere anticipatorio e iniziatico rispetto al cammino del percorso esistenziale»⁹. Secondo il pensiero di Mazzini, «l’adolescente ha attraverso la narrazione non solo e non tanto la possibilità di conoscere gli altri, di indagare quali agiti, quali emozioni e quali pensieri riempiono la

⁵ P. Bertolino, E. Miari, G. Zucchini (a cura di), *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri, Modena 2009.

⁶ <http://ilrasoio di occam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it>

⁷ M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012.

⁸ M. Alfonsi, *Lettura, immaginazione, emancipazione*, in L. Cantatore, *Primo: Leggere. Per un’educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017

⁹ M. Bernardi, *La libertà del romanzo: letteratura per l’infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

vita, il cuore e la mente di persone diverse da lui ma, anche e soprattutto, attraverso l'identificazione nei personaggi, di conoscere sé stesso»¹⁰.

Pertanto, leggere ed interpretare un testo narrativo secondo un approccio non solo meramente letterario, significa accostarsi ad una serie di problematiche di disagio, di devianza, di violenza che affliggono la nostra società, avvalendosi dell'ausilio della pagina letteraria che diventa così "caso di cronaca" universale.

Nel caso specifico, il fenomeno scelto è proprio il bullismo, dinamica sempre più agita durante la fase adolescenziale e spesso figlia di stili educativi familiari distorti, di una sovraesposizione a episodi di violenza, di un contesto socioculturale che esalta modelli forti e competitivi. Un fenomeno che ben si presta per confermare il valore pedagogico della narrazione, nonché il ruolo dell'educazione/formazione¹¹ per le giovani generazioni, in quanto agire e far agire, a livello educativo e didattico, significa essenzialmente riconoscere la centralità formativa della «narrazione».

Il legame tra letteratura, adolescenza e bullismo è posto al centro di diversi studi e ricerche che indagano, ad esempio, il fenomeno della violenza fisica e/o psicologica tra bullo e vittima attraverso i *graphic novel*¹², forma letteraria a metà tra il romanzo e il fumetto, pensati per un pubblico adolescente e formativi da un duplice punto di vista: «da un lato analizzano con delicatezza e poesia la sofferenza di chi il bullismo lo subisce quotidianamente e senza difese; dall'altro, si soffermano sulle dolorose dinamiche che spingono bulli e bulle ad attuare forme di violenza che nascondono un profondo malessere anche in chi si fa carnefice, a maggior ragione in un periodo di profonda complessità identitaria quale l'adolescenza»¹³. Oppure, altri autori focalizzano l'attenzione sul bullismo al femminile attraverso la storia di Cenerentola o di altre principesse delle fiabe¹⁴, in cui matrigne e sorellastre sono le protagoniste delle prepotenze.

La pagina letteraria, riletta e rivisitata alla luce di tematiche di rilevanza sociale, diventa così strumento pedagogico in grado di parlare ai giovani, facendo scaturire in essi sentimenti di empatia e di identificazione con i protagonisti delle vicende proposte, ma anche capacità critiche e di riflessione¹⁵.

¹⁰ A. Mazzini, cit.

¹¹ G. Bertagna (ed.), *Educazione e/o formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.

¹² D. Forni, *Riflettere sul bullismo attraverso i graphic novel. Violenza e realismo letterario per adolescenti*, in «Civitas educationis. Education, Politics and culture», IX, 1(2020).

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. T. Trisciuzzi, *Bulle e pupe. Il bullismo femminile nella letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, in G. Burgio (a cura di), *Comprendere il bullismo al femminile*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁵ Cfr. M. Sammarro, cit.

2. Ricerca: ipotesi e metodo

Sulla base di queste premesse, si presentano le risultanze parziali di una indagine condotta presso la Scuola Secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo di Castrolibero¹⁶ (CS) sul valore pedagogico della lettura e sulla capacità di sensibilizzazione su tematiche di disagio sociale. La scelta di effettuare la ricerca presso una Scuola secondaria di I grado non è casuale, in quanto, come afferma Moretti¹⁷, un'attenzione particolare è stata dedicata nel corso del tempo all'osservazione delle pratiche di lettura nella scuola primaria mentre risulta carente la ricerca educativa in merito all'osservazione della lettura nelle scuole di grado superiore. Da molto tempo, infatti, si avverte la carenza di ricerche empiriche, con taglio socio-psico-pedagogico, nel campo della letteratura giovanile, così come risulta deficitaria l'attenzione alle ricadute delle letture sul destinatario della comunicazione narrativa, proprio negli anni cruciali della sua formazione.

Nel caso specifico, lo strumento utilizzato è un questionario costituito da 12 domande (8 a risposta aperta e 4 a risposta multipla) e somministrato ad un campione di riferimento costituito da 35 studenti (20 maschi e 15 femmine) di età compresa tra 12 e 13 anni. In particolare, l'indagine focalizza l'attenzione sul fenomeno del bullismo, tematica già affrontata dal campione di riferimento nell'ambito di un "progetto lettura" promosso e organizzato a scuola¹⁸, attraverso la lettura del testo *Io, Bullo* di Giusi Parisi¹⁹. Perché proprio il bullismo? La scelta, da parte dei docenti, di proporre questo specifico testo di lettura nasce dalla volontà di sensibilizzare gli studenti a seguito di un caso di bullismo avvenuto poco tempo prima presso un altro istituto scolastico del contesto di

¹⁶ Si ringraziano la Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo di Castrolibero (CS), prof.ssa Emilia Federico, e la prof.ssa Rosa Malicchio, referente del progetto lettura, per la cortese disponibilità, la fattiva collaborazione e la sensibilità mostrate per l'attività di ricerca.

¹⁷ Cfr. G. Moretti, *Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica*, in L. Cantatore, *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017.

¹⁸ Le varie attività didattiche si sono svolte nell'arco temporale dell'intero anno scolastico 2021/2022 e sono state diversificate secondo la fascia di età a cui sono state proposte e, comunque, tenendo presente il contesto in cui si è "operato" e i bisogni formativi rilevati nelle singole classi: Incontri con gli autori e confronti su testi scelti; laboratori di letto-scrittura emozionale; progetto LIBRIAMOCI con relativo filone tematico: "Il gioco dei sé"; Evento NoiLeggiAMO (Maratona di lettura ad alta voce); Racconti di biografie e autobiografie; #IoLeggoperchè: iniziativa volta a promuovere l'amore per i libri e il loro insostituibile valore culturale e formativo, invitando tutti a donare un libro alla biblioteca della scuola; progetto MAGGIO dei LIBRI, Filone scelto: CONTEMPORANEAMENTE "Leggere per comprendere il passato" e "Guerra, Pace, Legalità". L'evento, dal 23 aprile-31 maggio, in raccordo all'ed. civica, attraverso la scelta bibliografica, ha voluto commemorare il 30° anniversario della morte del giudice Falcone e della strage di via D'Amelio. Il Seminario Correlato "Ricordando il 23 maggio", tramite la lettura dei testi scelti - *Da che parte stare* di Alberto Melis (classi 1), *Per questo mi chiamo Giovanni*, di Luigi Garlando (classi 2), *Noi, La Guerra e la Pace* (racconti a più mani da Buzzati a Rigoni Stern per le classi 3) - ha favorito il rinforzo dell'educazione alla democrazia e alla legalità, reso gli studenti e le studentesse consapevoli e protagonisti, cioè, capaci di co-esercitare i propri diritti-doveri di cittadinanza, che si esplicano nel rispetto delle regole e nella partecipazione alla vita civile scolastica e sociale.

¹⁹ G. Parisi, *Io Bullo*, Einaudi, Roma 2021.

riferimento. Finalità principale del progetto è quella di promuovere attività per la prevenzione e gestione delle problematiche legate ai fenomeni di violenza, bullismo e cyberbullismo, utilizzando un approccio educativo piuttosto che repressivo attraverso la *peer education*, una strategia volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze da parte di alcuni membri del gruppo degli studenti ad altri membri di pari status. Le aree investigate attraverso l'indagine, pertanto, riguardano non solo il rapporto dei ragazzi con la lettura, la loro capacità empatica nei confronti dei protagonisti e il messaggio veicolato dal racconto ma, allargando ancora di più il campo, gli eventuali episodi di bullismo o cyberbullismo vissuti direttamente o indirettamente dal campione di riferimento, l'atteggiamento messo in atto e le proposte di intervento per arginare il fenomeno.

La prof mi guarda e io abbasso lo sguardo, non riesco a trattenere il suo. Sono scosso da un brivido mentre mi chiedo: "Sono forse io il bullo?"²⁰

L'indagine sul valore pedagogico della lettura si dipana attraverso le pagine del testo *Io, Bullo* scritto dall'autrice palermitana Giusi Parisi. Protagonista della vicenda è Alessandro, ragazzo di tredici anni che vive in una delle periferie più difficili di Palermo e che, dopo l'arresto del padre, veste i panni del nuovo capofamiglia. Ciò avrà ripercussioni sul suo modo di relazionarsi con gli amici: Alessandro, con un atteggiamento da duro, è sempre pronto ad attaccar briga per guadagnarsi il rispetto sia al di fuori sia all'interno delle mura scolastiche. In classe, sostenuto dai suoi amici, non rispetta le regole, insulta i compagni, attribuendo loro nomignoli offensivi, distrugge il materiale scolastico...nessuno osa contraddirlo, tranne Caterina che lo fronteggia senza timore. Un giorno, però, arriva a scuola la prof.ssa De Lisi, fautrice di una radicale metamorfosi del ragazzo. E quando Alessandro metterà a repentaglio la vita di un compagno, Danilo, da questo tragico evento inizierà una riflessione su se stesso che gli farà capire molte cose.

Bisogna smontare il bullo facendogli capire che, anche se non fa l'arrogante, è il benvenuto; che viene accettato per ciò che è e non per come vuole apparire; incoraggiandolo a essere se stesso, perché, che lo crediate e o no, la sua aggressività deriva dall'insicurezza²¹

²⁰ G. Parisi, *op. cit.*

²¹ *Ibidem.*

3. Analisi dei dati

Preliminarmente, agli studenti è stato chiesto di esprimersi sul ruolo e l'importanza della lettura: «secondo te, qual è il valore della lettura?». Le risposte fornite possono essere schematizzate attraverso la sua seguente tabella:

Apprendimento	Miglioramento a livello espressivo
Crescita personale	Arricchimento del linguaggio
Valore formativo ed educativo	Arricchimento interiore
Acquisizione di nuove conoscenze e competenze	Passione per le storie che si leggono
Aumento delle capacità cognitive	Scoperta di nuovi mondi attraverso la fantasia
Stimolo per creatività, fantasia e immaginazione	Arricchimento del proprio bagaglio personale
Allenamento per la mente	Stimolo per cambiamento culturale
Nascita di nuove idee	Metamorfosi a livello personale

Tabella 2- Il valore della lettura

La lettura non è solo uno strumento capace di arricchire il linguaggio o di scoprire “nuovi mondi”, ma spesso rappresenta l'incipit per far riflettere sulla contemporaneità: «secondo te, la lettura può sensibilizzare i giovani su tematiche di grande allarme sociale? Perché?»

Tra le risposte fornite:

- «nei libri le tematiche sono raccontate in modo più lieve e perciò si può apprenderne il significato più facilmente»;
- «attraverso i libri si può capire quale sia il vero problema e sapere in seguito come evitarlo o sconfiggerlo»;
- «attraverso la lettura si può riflettere su argomenti importanti, è possibile sensibilizzare i giovani, anche se alcune volte non funziona»;
- «a volte i giovani non vedono quello che li circonda e, attraverso la lettura, possono capire le tematiche più importanti che accadono nella società»;
- «attraverso la lettura, possiamo trarre degli insegnamenti: una persona, leggendo un libro, ad esempio sull'effetto serra, capirà che inquinare è sbagliato e cambierà il suo modo di vivere»;

- «con la lettura i giovani possono imparare le diverse prospettive del mondo e sviluppare ampie conoscenze. Quindi la lettura è uno strumento che crea collegamenti con il mondo esterno»;
- «importanti per far sì che si crei nei giovani un'opinione»;
- «la lettura può aiutare ad uscire da situazioni gravi»;
- «attraverso le esperienze di altri, è possibile conoscere tematiche sconosciute molto importanti»;
- «no, perché ai ragazzi di oggi non importerebbe»;
- «se si inizia a leggere fin da piccoli, gli argomenti rimangono più impressi ed è difficile modificare il proprio comportamento».

Si passa, poi, a quesiti inerenti al testo letterario scelto: «quale personaggio del libro *Io, Bullo* ti ha colpito maggiormente? Perché?» La maggior parte delle preferenze sono rivolte al protagonista della vicenda, Alessandro, (52%) e alla prof.ssa De Lisi che ha contribuito alla sua metamorfosi (27%).

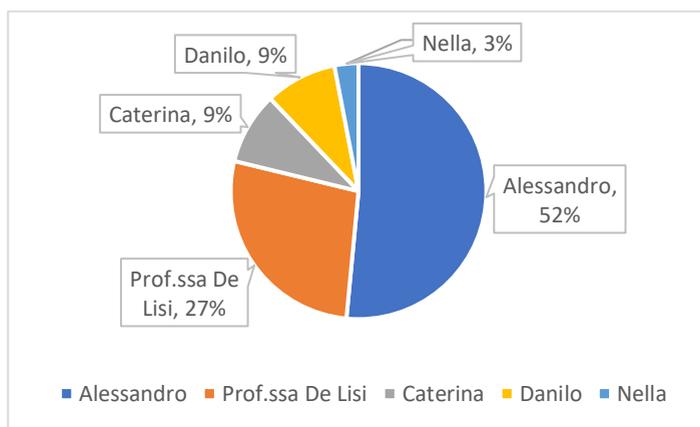


Figura 1- Quale personaggio del libro “Io, Bullo” ti ha colpito maggiormente?

In particolare, tra le risposte fornite:

Alessandro perché...

- «da bullo è riuscito a cambiare tanto da diventare un bravo ragazzo»;
- «in realtà non era cattivo ma buono, però sfogava la sua rabbia verso gli altri per quello che stava vivendo»;
- «ha vissuto sulla sua pelle l'essere bullo ed è riuscito a cambiare la sua vita proprio grazie all'aiuto della sua insegnante»;

- «è riuscito a migliorare se stesso, un obiettivo difficilissimo»;
- «nonostante sia un "bulletto", si pente delle sue azioni, riesce a comprendere i suoi sbagli e a correggerli».

la Prof.ssa De Lisi perché...

- «è stata l'unica a sensibilizzare i ragazzi e a capirli»;
- «ha aiutato Alessandro nonostante fosse il bullo»;
- «non ha mai smesso di cercare di cambiare Alessandro»;
- «è l'unica che comprende Alessandro fino in fondo, non si lascia influenzare dai pregiudizi anche se lui è il bullo della classe».

Danilo perché...

- «ha perdonato Alessandro e questo è un bellissimo gesto»;
- «anche se emarginato dal gruppo, riesce a convivere e a lottare contro i prepotenti»;
- «si è fatto forza e ha raccontato tutto ai suoi genitori».

Caterina perché...

- «voleva istruirsi, diventando un avvocato, per rivendicare i diritti delle donne e liberarle dai soprusi degli uomini»;
- «avrebbe dovuto credere di più in sé stessa».

Nella perché... «difende il suo valore di essere donna».

E ancora, quando viene chiesto loro quale fosse il personaggio nel quale si sono immedesimati maggiormente, la percentuale di coloro che empaticamente scelgono di vestire i panni del bullo è del tutto simile a coloro che, invece, non si rispecchiano in nessuna delle personalità descritte. Spicca, fra tutti, lo studente che decide di sperimentare i diversi punti di vista, identificandosi via via con tutti i personaggi proposti: atteggiamento che richiama quello teorizzato da De Bono attraverso il pensiero laterale e la teoria dei *6 cappelli per pensare*²².

²² E. De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Rizzoli, Milano 2013.

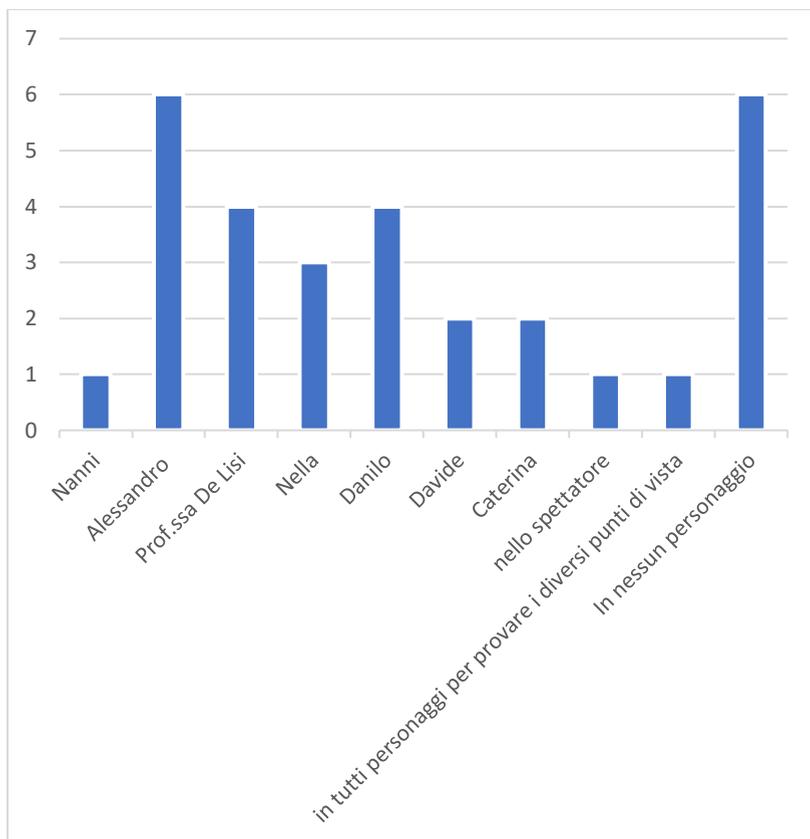


Figura 2- In quale personaggio ti sei immedesimato?

Per comprendere in che modo il personaggio della prof.ssa De Lisi abbia inciso sui giovani lettori, attraverso il suo atteggiamento anticonvenzionale e di totale apertura al “diverso”, viene chiesto loro di indicare l’insegnamento della docente rimasto più impresso.

Tra le risposte fornite:

- «non giudicare mai un libro dalla copertina, perché dietro quella persona più dura rispetto agli altri spesso si mostra un carattere particolarmente sensibile»;
- «l’insegnamento che mi è rimasto più impresso è quando la prof.ssa ha fatto capire ad Alessandro la gravità del bullismo, in particolare con Danilo»;
- «a me è piaciuto molto quando lei ha spiegato come sconfiggere un bullo e qual è il comportamento da adottare»;

- «mi è piaciuto molto quando ha convocato la mamma di Ale ma, invece di accusarlo e raccontarle tutto, ha avuto solo buone parole di incoraggiamento per lui»;
- «mi ha colpito l'insegnamento sul bullismo e la bully-box, perché la prof.ssa fece scrivere agli alunni i motivi per i quali venivano presi in giro e questo aiutò loro ad affrontare le proprie paure»;
- «onestamente tutti i suoi insegnamenti sono stati di grande aiuto, non riuscirei a sceglierne uno».

Se volessimo racchiudere alcuni di questi insegnamenti in uno slogan, le parole da utilizzare potrebbero essere le seguenti:

- «se il bullo è da solo, è debole»;
- «c'è sempre tempo per cambiare»;
- «basta rimanere vicino al bullo e dargli affetto per farlo ragionare»;
- «non si bullizza nessuno specialmente i più deboli di te»;
- «non giudicare gli altri»;
- «aiutare il bullo e fare di tutto per farlo cambiare»;
- «non bisogna subire ma affrontare il problema e chiedere aiuto»;
- «si può cambiare, anche se all'apparenza sembra qualcosa di impossibile»;
- «bisogna dare valore a ciascun ragazzo»;
- «il bullismo con l'omertà è una mafia»;
- «è necessario rompere il silenzio per far sì che i ragazzi inizino a parlare»;
- «non si deve essere per forza forti e prepotenti per piacere agli altri».

Si passa, successivamente, ad indagare l'esperienza diretta del campione di riferimento con episodi di bullismo, sia se direttamente coinvolto sia come spettatore:

6. Ti è mai capitato di vivere direttamente o di assistere a qualche episodio di bullismo?

34 risposte

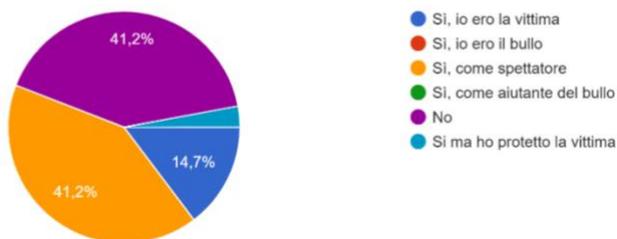


Figura 3 - Episodi di bullismo

Si equivale la percentuale di coloro che non hanno mai vissuto esperienze del genere e coloro che, invece, hanno assistito come spettatori (41,2%); il 14,7% afferma di essere stato vittima di episodi di bullismo e alla voce “altro”, uno studente inserisce un’ulteriore opzione, affermando di essersi schierato contro il prepotente di turno come difensore della vittima.

Di fronte ad episodi del genere, l’atteggiamento del campione di riferimento è davvero variegato: il 34,4% afferma di essere intervenuto per difendere la vittima, il 25% riferisce di aver segnalato l’episodio ad un adulto, il 9,4% afferma di essere rimasto in silenzio; poi si segnala un ventaglio di risposte riconducibili sostanzialmente a tre tipologie di risposte: «ho segnalato il fatto ad un adulto» (3,1%), «ho cercato di far ragionare il bullo» (3,1%), «non ho mai assistito ad episodi di bullismo» (24,8%).

7. Quale è stato il tuo atteggiamento?

32 risposte

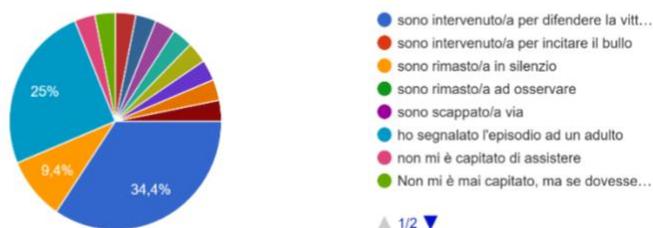


Figura 4 – Atteggiamento adottato

Medesimo schema per quanto riguarda il cyberbullismo: il 50% afferma di non aver mai assistito ad episodi in cui veniva bullizzata “virtualmente” un’altra persona; il 29,4% riferisce di aver letto commenti offensivi nei confronti di amici; il 14,7%, invece, è stato vittima di cyberbullismo, ricevendo commenti offensivi in chat; solo 2 studenti riferiscono di aver visto un video in cui si aggrediva qualcuno, in linea con il cosiddetto *happy slapping* o *cyberbashing*, fenomeno che consiste nel videoregistrare un’aggressione fisica nella vita reale per poi pubblicarla online.

8. Ti è mai capitato di vivere direttamente o di assistere a qualche episodio di cyberbullismo?
34 risposte

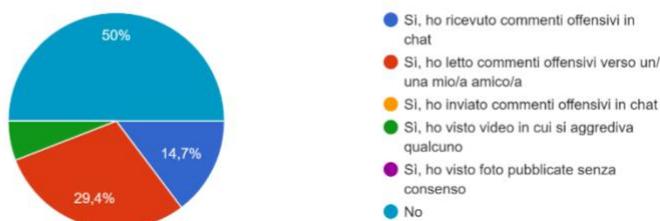


Figura 5 – Episodi di cyberbullismo

Per quanto concerne la condotta adottata, il 24,1% riferisce di essere intervenuto per difendere la vittima, il 17,2% di aver segnalato il fatto ad un adulto, il 6,9% di aver chiuso il cellulare, facendo finta di “non vedere”; anche in questo caso, un corollario di risposte a latere riconducibili sostanzialmente a 5 tipologie di risposte: «non mi è mai capitato di assistere» (30,6%), «sono rimasto in silenzio/ho ignorato l’accaduto» (6,8%), «ho segnalato l’autore del commento offensivo» (3,4%), «ho sollevato il morale della vittima» (3,4%), «ho ribattuto alle offese» (3,4%).

9. Quale è stato il tuo atteggiamento?
29 risposte

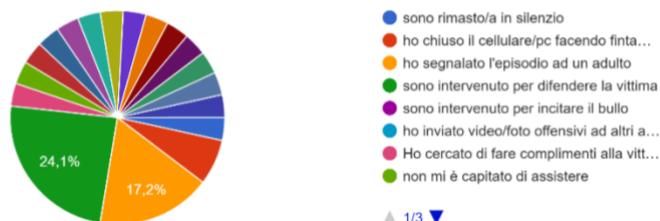


Figura 6 – Atteggiamento adottato

Anche il silenzio comunica, anche il silenzio è capace di dare un messaggio. Secondo il campione di riferimento, “rimanere in silenzio” in questi casi significa:

- essere complice, sostenendo il bullo e contribuendo alla reiterazione delle sue azioni (22%);
- avere paura di denunciare e di segnalare, per evitare ritorsioni del bullo (25%);
- assistere ma restare indifferente e far finta di nulla, accettando passivamente quello che accade (47%);
- mancare di rispetto alla vittima (6%).

L'indagine si conclude con gli ultimi due quesiti attraverso i quali il campione di riferimento ha la possibilità di calarsi in un contesto reale, simulando un faccia a faccia con i protagonisti degli atti di bullismo. Le risposte pervenute possono essere semplificate attraverso i seguenti slogan:

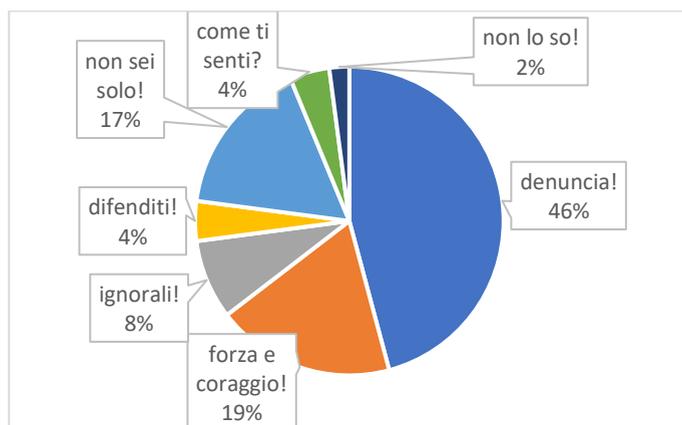


Figura 7- Immagina di avere di fronte una vittima di bullismo/cyberbullismo: cosa le diresti?

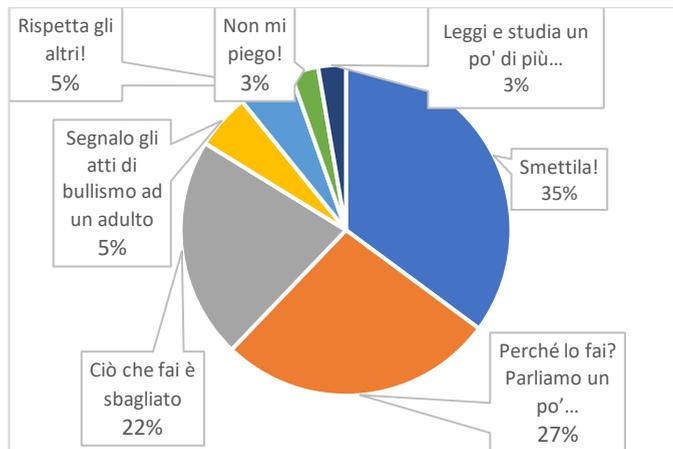


Figura 8 - Immagina di avere di fronte un bullo/cyberbullo: cosa gli diresti?

Dal secondo grafico proposto (Fig. 8) emergono spunti interessanti. Del tutto prevedibili le affermazioni tese ad ammonire e redarguire il bullo – Smettila! (35%), Ciò che fai è sbagliato! (22%), Rispetta gli altri! (5%) – anche facendo riferimento alle possibili conseguenze per la vittima, così come l’atteggiamento risoluto di colui che non si piega e vuole ripagare con la stessa moneta: «userei la stessa arma che usa con me (parole, insulti, mani) perché io non sono debole, e non mi piegherò mai di fronte a nessuno specialmente a un bullo». Non proprio scontati, invece, i tentativi di mediazione – «Perché lo fai? Parliamo un po'» (27%) – volti non tanto all’attacco quanto al dialogo e alla riflessione:

- «cercherei di aiutarlo, di trovargli degli amici e di portarlo sulla buona strada»;
- «spesso i bulli sono i più tristi a causa di situazioni spiacevoli che vivono quotidianamente»;
- «gli chiederei se qualcosa lo fa soffrire perché di solito è per questo motivo che si comportano così»;
- «se stai vivendo periodi non molto belli non sfogare la tua rabbia sulle persone più deboli, ma parlane con qualcuno che ti comprenda e ti aiuti»;
- «sicuramente, non inizierei con i gesti, ma gli parlerei, cercando di fargli capire che ciò che sta facendo è sbagliato»;
- «lo inviterei a leggere, a studiare un po' di più...»

Spesso anche gli adulti, dai genitori agli insegnanti, dimenticano che la comprensione e l’empatia dovrebbero essere messe in campo non solo

nei confronti della vittima ma soprattutto verso il bullo, ed è ammirevole che ragazzi adolescenti siano capaci di metterlo in atto.

4. Interpretazione dei risultati

I dati presentati ci inducono a riflettere sul valore della lettura come strumento capace di orientare le scelte e di costruire la propria identità, soprattutto durante la fase adolescenziale. In particolare, facendo riferimento alle competenze promosse dall'orientamento narrativo, citate da Batini²³, possiamo constatare che i protagonisti dell'indagine, facendo propria la metafora della "lettura come bussola", sono capaci di attribuire un senso e un significato a ciò che accade, di assumere altri punti di vista, di esercitare previsioni sul futuro e di progettare, di riconoscere gli stati emotivi dell'altro, di promuovere lo scambio fra pari.

Se l'immaginazione guidata dalla letteratura promuove la compassione e se la compassione è essenziale per la responsabilità civile, allora abbiamo un valido motivo per introdurre l'insegnamento di opere che sviluppino quella comprensione simpatetica che desideriamo e di cui abbiamo bisogno. Ciò significa includere opere che diano voce alle esperienze di quei gruppi che sono presenti nella nostra società e che abbiamo più urgenza di comprendere, per esempio i membri di altre culture, le minoranze etniche e razziali, le donne²⁴

Inoltre, gli studenti del campione di riferimento non solo hanno mostrato interesse e passione per il romanzo in sé, guidati dal puro piacere della lettura, ma si sono rivelati attenti e sensibili alle tematiche proposte, adottando un atteggiamento aperto al dialogo e al confronto. A differenza di coloro che tendono esclusivamente ad etichettare i comportamenti errati, punendo il bullo e iper-proteggiando la vittima, i nostri giovani lettori hanno risposto attraverso iniziative tese a responsabilizzare la vittima e indurre il bullo al cambiamento, facendo leva sul suo vissuto e senza disapprovare la persona bensì il comportamento negativo agito. Ecco perché è necessario caldeggiare, in maniera sempre più capillare, iniziative di promozione della lettura nelle istituzioni scolastiche e tra i giovani in generale.

Il Progetto Lettura, sul quale è stata incardinata la ricerca proposta, è nato, come riferisce la Referente, con l'intento di sensibilizzare i ragazzi

²³ F. Batini, *Leggimi ancora*, Ciunti, Firenze 2018, p. 106.

²⁴ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012, p. 108.

alla lettura e condurli alla consapevolezza della sua funzione formativa, volta all'arricchimento del pensiero e allo sviluppo delle potenzialità espressive, soprattutto in un'epoca in cui si assiste, purtroppo, alla crescente perdita di valore del libro. Quella proposta si è rivelata un'autentica occasione educativa e di formazione per gli adolescenti coinvolti, i quali hanno raggiunto traguardi didattico-culturali – grazie alle diverse occasioni di confronto in gruppo (*circle time, debate*) sul tema proposto, interiorizzando le regole e superando positivamente i conflitti – e maturato competenze di cittadinanza e competenze sociali e civiche. Inoltre, gli studenti coinvolti hanno potuto riconoscere, in modo più profondo e critico, i propri talenti e le proprie potenzialità con la produzione di diversi lavori attraverso l'uso di molteplici linguaggi artistici: cartelloni, disegni, racconti, pagine di diario, poesie, presentazioni multimediali sul bullismo, video, copioni e rappresentazioni teatrali. risponde o meno alla/e domande della ricerca.

5. Conclusioni

Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura²⁵.

In un tempo segnato dal protagonismo dei media digitali e sociali, anche la lettura risente di dinamiche quali velocità, superficialità, frammentarietà. La cultura dell'ascolto e della lettura sta cedendo il posto a quella dell'immagine e ai codici non alfabetici, specialmente visivi, che forniscono ormai tutte le informazioni necessarie per cui la lettura risulta spesso noiosa ed inutile. Come afferma Rivoltella²⁶, tempi troppo accelerati, funzionali ad attivare solo pensieri altrettanto veloci e una presa di decisione immediata, non sono funzionali all'attivazione dei processi interiori che da sempre danno valore al leggere. Di qui la necessità di recuperare il valore della lentezza, non solo relativamente alla lettura ma più in generale al senso della vita nella tarda modernità.

Lo spazio e il piacere della lettura possono accogliere questa lentezza, intesa come possibilità di approfondimento di noi, delle nostre emozioni, dei nostri sensi per godere di ciò che ci circonda, per riuscire a dare importanza alle cose vere e godere della gioia delle piccole cose. È necessario infatti “perdere tempo” per “darsi tempo”²⁷

²⁵ J. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

²⁶ P. C. Rivoltella, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè, Brescia 2020.

²⁷ M. T. Trisciuzzi, cit.

Ecco perché la scuola dovrebbe rappresentare il luogo privilegiato per promuovere itinerari e strategie atti a suscitare curiosità e amore per il libro, a far emergere il bisogno e il piacere della lettura, considerata sovente un mero “dovere scolastico”. Purtroppo, oggi, il patrimonio letterario, come ricorda Galimberti²⁸, diventa sterile e ridotto ad una serie di date o contenuti racchiusi in un computer: proponendo la parola letteraria esclusivamente attraverso la letteratura secondaria, si perde la bellezza della parola, non si gusta il lessico capace di suscitare emozioni, di smuovere le coscienze.

È necessario, pertanto, un ritorno alla fonte originale, alla voce viva degli autori:

Leggere, potere leggere, avere il gusto di leggere, è un privilegio. È un privilegio della nostra intelligenza, che trova nei libri l'alimento primo dell'informazione e gli stimoli al confronto, alla critica, allo sviluppo. È un privilegio della fantasia, che attraverso le parole scritte nei secoli si apre il varco verso l'esplorazione fantastica dell'immaginario, del mareggiare delle altre possibilità tra le quali si è costruita l'esperienza reale degli esseri umani²⁹

Bibliografia

- Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Batini F., *Leggimi ancora*, Giunti, Firenze 2018.
- Bellingreri A., *L'empatia come virtù*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.
- Benedetti T., Morosinotto D., *Cyberbulli al tappeto. Manuale per l'uso dei social*, Editoriale scienza, Firenze 2020.
- Bernardi M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare* in Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e/o formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.
- Bertolino P., Miari E., Zucchini G. (a cura di), *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri, Modena 2009.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Bruner J., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

²⁸ <http://il.rasoio di occam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it>

²⁹ T. De Mauro, *Il gusto della lettura*, in P. Manca (Ed.), *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*, La Nuova Italia scientifica, Roma 1981.

- Bruno F., *Temi di Pedagogia sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.
- Buccoliero E., Maggi M., *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Campagnaro M., *Le terre della Fantasia. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli editore, Roma 2014.
- Cantatore L., *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017.
- Cavallo M., Spadoni F., *I social network. Come internet cambia la comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Chambers A., *L'età sospesa. Dalla letteratura Young adult alla Youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, Equilibri, Modena 2019.
- Costanzo S., *Psicofisiologia pedagogica e prevenzione della devianza. L'individuo tra famiglia e scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- De Bono E., *Sei capelli per pensare*, Rizzoli, Milano 2013.
- De Mauro T., *Il gusto della lettura*, in Manca P. (a cura di), *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*, La Nuova Italia scientifica, Roma 1981.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V., *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Armando editore, Roma, 2018.
- Faeti A., *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1986.
- Fedeli D., Munaro C., *Bullismo e Cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*, Giunti Firenze 2019.
- Forni D., *Riflettere sul bullismo attraverso i graphic novel. Violenza e realismo letterario per adolescenti*, in «Civitas educationis. Education, Politics and culture», IX, 1 (2020), Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2020.
- Grandi W., *Gli ingrannaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Lancini M., *Il ritiro sociale negli adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Limone P.P., *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Progedit, Bari 2012.
- Livingstone S., *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e pensiero, Milano 2010.
- Mazzini A., *Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti*, in Albano M. L., Carioli S., Mazzini A., Sorgente A., *Storie, letture e racconti tra pagine e rete. Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici*, Edizioni Sinestresie, Avellino 2021.
- Nobile A., Marini C., Giancane D., *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2011.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012.
- Paccagnella L., Vellar A., *Vivere online. Identità, relazioni, conoscenza*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Parisi G., *Io, Bullo*, Einaudi, Torino 2021.
- Rivoltella P.C., *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè, Brescia 2020

- Rivoltella P.C., *Nuovi alfabeti*, Morcelliana, Brescia 2020.
- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015.
- Rossi S., *Carezze d'empatia in classe*, Pearson, Milano 2020.
- Sammarro M., *Uno sguardo sul mondo adolescenziale attraverso la narrativa giovanile. Strategie didattiche e proposte di intervento*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 10 (2022), pp. 77-93.
- Smith P. K., Del Barrio C., Tokunaga R. S., *Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms?*, in Bauman S., Cross D., Walker J., *Routledge monographs in mental health. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, Taylor & Francis Group, Routledge 2013.
- Todorov Z., *What is literature for?*, «New literary history», XXXVIII, 1(2007).
- Trisciuzzi, M.T., *Bulle e pupe. Il bullismo femminile nella letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, in Burgio G. (a cura di), *Comprendere il bullismo al femminile*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Ulivieri, S., *Modelli e messaggi educativi al femminile nella fiaba*, in Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba*, ETS, Pisa 1999.
- Ziccardi G., *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Zucchini G., *Adolescenti da leggere* «Liber. Young Adults», XXIX, 2(2016).

Paolo Bianchessi*

**La competenza digitale convergente: prospettive
di educazione e formazione
presso il Polo Formativo Scolastico di Treviglio**

Parole chiave: didattica digitale, competenze digitali, convergenza, ecosistema di apprendimento digitale, didattica laboratoriale

L'emergenza pandemica ha rappresentato uno spartiacque fondamentale per il mondo della scuola e ha fatto emergere l'esigenza di una riprogettazione educativa che tenga conto dei contesti di apprendimento informale all'interno dei quali i giovani di oggi vivono, si muovono, operano ed evolvono. Con i suoi spazi *phygital* e la sua *mission* didattica, il Polo Formativo Scolastico "Collegio degli Angeli" di Treviglio (BG) si prefigura come istituzione capace di rispondere a queste necessità, offrendo prospettive di *life long and wide learning* per i propri dipendenti, ed esponendo i propri allievi alle sfide dell'oggi, continuamente guidati da tutor competenti e capaci di reinventare in maniera convergente la propria *teacher identity*.

Keywords: *digital learning, digital literacy, convergence, digital learning environment, laboratory teaching*

The pandemic emergency has represented a watershed for the world of education and has brought out the need for an educational redesign that considers the informal learning contexts within which today's young people live, move, operate, and evolve. With its phygital spaces and its educational mission, the Polo Formativo Scolastico "Collegio degli Angeli" in Treviglio (BG) can respond to these needs, offering life long and wide learning perspectives for its employees, and exposing its students to today's challenges, continuously guided by competent tutors capable of reinventing their teacher identity in a convergent way.

1. Introduzione

Il mondo della scuola avverte la necessità di passare da un paradigma analogico-tradizionale a uno digitale orientato verso il futuro. Il sistema di istruzione formale è chiamato a prendere consapevolezza di questa transizione strutturale e metodologico-operativa. Non si tratta più

* Vicario del Coordinatore Didattico della Scuola Secondaria di Primo Grado dell'Istituto Facchetti di Treviglio (BG) e *Organization Manager* del Polo Formativo Scolastico "Collegio degli Angeli".

soltanto «di una questione di *device*, di fibra ottica, di reti accessibili, scalabili e funzionali»¹. Il problema è da affrontare a 360 gradi, adottando

nuovi modi di pensare e di agire che non è affatto facile cambiare con docenti e con una dirigenza formati in modo tale da riprodurre soltanto la mentalità e le abitudini della scuola che hanno conosciuto e frequentato²

La sfida da cogliere è complessa e non richiede agli insegnanti semplicemente di tenere il passo con i progressi della tecnologia; al contrario, è richiesto loro un ripensamento metodologico delle pratiche didattiche che tenga conto e coinvolga attitudini, interessi e comportamenti dei nativi digitali. Le istituzioni scolastiche sono invitate ad accogliere nuove prospettive che tendano alla riconversione dei curricula di alfabetizzazione tradizionali in pratiche rinnovate, verso la costruzione di percorsi di alfabetizzazione digitale che abbiano come *focus* primario l'educazione dei ragazzi ad un uso consapevole e responsabile dei *digital devices*.

Finalità del *paper* è quella di inquadrare la realtà del Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli” di Treviglio (BG) e il ruolo predominante e centrale che le tecnologie e la *mission* didattica dell'ente hanno avuto nella professionalizzazione e nella formazione dei docenti. Il Polo Formativo Scolastico, istituzione scolastica paritaria di Treviglio (BG), ha accolto la sfida ben prima della pandemia Covid19, dotando i propri ecosistemi di apprendimento di tecnologie digitalmente avanzate e proponendo alla popolazione del territorio un'offerta orientata verso la didattica digitale laboratoriale; sul lato docente, l'ente formativo di Treviglio propone ai propri dipendenti percorsi formativi di *life long*, ma anche di *life wide learning*:

da un canto l'apprendimento per tutta la durata della vita, nel senso che non si smette mai di imparare dalla culla alla tomba, ma dall'altro anche nella sua ampiezza, ossia dall'alba al tramonto, in una pluralità di contesti formali, non formali e informali e in una molteplicità di occasioni³

Agli insegnanti in servizio, la Direzione del PFS propone una formazione *onboarding* alle tecnologie digitali e alla didattica laboratoriale, nei primi mesi dopo l'assunzione, e corsi di aggiornamento periodici (*ongoing learning*). I corsi del Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli” per i propri dipendenti rispondono autenticamente «ai bisogni della persona-

¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 118.

² *ibidem*.

³ M. Lazzari, *Istituzioni di tecnologia didattica*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 85.

allievo» e sono ancorati «alle sfide che oggi la società pone e alla conseguente domanda oggettiva di formazione»⁴. Attraverso una proposta formativa che mette la meta-riflessione del docente al centro, l'ente di Treviglio diventa il punto di riferimento del territorio, verso una didattica digitale laboratoriale ed esperienziale che necessita di docenti-tutor degli interventi didattici e un ripensamento del concetto di *digital literacy* in maniera convergente, ovvero in linea con il panorama sociale perennemente connesso e ipertecnologico in cui si muovono gli attori di riferimento del contesto dell'istruzione e della formazione. L'individuazione di nuovi ambiti di competenza e di nuove *literacies* permette di strutturare *framework* rinnovati che possano guidare gli alunni durante il loro intero percorso di istruzione e che possano supportare i docenti e i formatori nella ridefinizione della propria identità.

2. Ridefinire l'identità professionale dei docenti

La pandemia ha segnato un punto di non ritorno per le istituzioni scolastiche e per gli enti di formazione. La necessità di dover ricorrere improvvisamente a un approccio didattico mai utilizzato prima ha reso opportuno un ripensamento della professionalità docente. Proprio perché la scuola «deve vivere dentro uno spazio e un tempo che sono in continuo divenire e non può rimanere immutabile nel tempo»⁵, l'esperienza del lockdown generalizzato ha rappresentato il giusto gancio per ridefinire cosa significhi insegnare oggi. Risulta, quindi, di fondamentale importanza integrare il concetto preconstituito di *teacher professional identity* con le rinnovate esigenze degli studenti. Essere un insegnante oggi significa «creare le condizioni intellettuali, ambientali e relazionali perché ogni studente, sotto la sua guida, apprenda»⁶; la creazione di queste condizioni non può prescindere dalla dimensione della *real life*, interconnessa e legata a doppio filo con la *school life*. Per un educatore, per un formatore e per un docente, la dimensione della meta-riflessione risulta cruciale per incrementare la qualità del suo insegnamento e il suo atteggiamento in aula. Sviluppare una propria identità professionale produce *output* doppiamente positivi: da un lato, ne esce rafforzato il rapporto con gli *stakeholders* nel contesto scolastico di riferimento, vale a dire genitori, studenti e colleghi; dall'altro, la riflessione sul proprio ruolo spinge il docente ad avvertire le proposte di interventi di formazione continua e permanente come una necessità e

⁴ A. Marzano, *Assessment dei risultati di apprendimento*, in L. Galliani, *L'agire valutativo*, Editrice la Scuola, Milano 2015, p. 85.

⁵ F. Magni, *Pedagogia delle scuole: temi, problemi e paradigmi per il XXI secolo*, in F. Magni et al., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium Edizioni, Milano 2021, pp. 127.

⁶ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Op. cit.*, p. 64.

come uno stimolo a cui rispondere per potersi inserire pienamente nel contesto scolastico in divenire.

3. Il Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli”: mission didattica e interventi di formazione continua

Il Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli” nasce nell’estate del 2015, quando le Suore di Maria Bambina lasciano lo storico e benemerito “Collegio” dopo 177 anni di presenza a Treviglio. Il “Collegio” ha potuto continuare la propria azione educativa e formativa grazie all’intervento congiunto della Fondazione Istituti Educativi di Bergamo e della famiglia Lattuada-Gusmini, già proprietaria di un’altra istituzione scolastica paritaria di Treviglio, l’Istituto Facchetti. Da ormai sette anni accompagna gli studenti lungo l’arco della loro crescita, configurandosi come vero e proprio laboratorio sociale, di cultura e di costruzione dell’identità, proponendo un approccio didattico e pedagogico *digital* e *student-centred*. Gli allievi del PFS “Collegio degli Angeli” studiano in un ambiente *phygital*⁷, nel quale dimensione fisica e digitale si ibridano: dal 2015, ogni aula è stata dotata di strumentazioni tecnologiche all’avanguardia, facendosi ecosistemi di apprendimento collaborativi e digitalmente potenziati. Grazie alla fibra ottica ad alta velocità dedicata all’istituto, gli studenti sono perennemente connessi con l’*e-board* e la *flip-board* d’aula, evoluzioni completamente *touch* delle ormai obsolete LIM e vere e proprie finestre sul mondo. La recente pandemia, inoltre, ha reso necessaria l’introduzione di nuovi strumenti a sostegno della Didattica Digitale Integrata in un contesto ibrido, contraddistinto da un’alternanza, anche simultanea, di studenti in presenza e a distanza. Ecco, quindi, che il PFS “Collegio degli Angeli” si è immediatamente dotato di microfoni panoramici che consentono agli studenti a casa e in presenza di interagire tra loro con maggiore facilità e qualità. In aggiunta, in ogni aula di classe è stata installata una *webcam* in grado di mostrare agli alunni che seguono la lezione dalle proprie abitazioni l’*e-board* dell’aula o, alternativamente, i compagni di classe. A partire dall’anno scolastico 2022/2023, in aggiunta, alcune aule di entrambe le sedi di Treviglio sono dotate di *webcam follow you*, tecnologicamente ancora più avanzate, che inquadrano automaticamente l’interlocutore, seguono gli spostamenti degli *speakers* e riducono i rumori ambientali, permettendo così allo studente a distanza di fruire l’intervento educativo con standard qualitativamente elevati, sia dal punto di vista dell’audio che del video.

⁷ Il termine *phygital* nasce dalla fusione degli aggettivi inglesi *physical* (fisico) e *digital* (digitale) e definisce un ecosistema che integra mondo fisico e digitale.

La presenza di infrastrutture tecnologiche 4.0 permette alle aule di diventare il luogo privilegiato della costruzione della conoscenza, l'ecosistema di apprendimento in cui si impara ad utilizzare gli strumenti in modo proattivo e consapevole, grazie alla presenza di insegnanti formati all'uso delle tecnologie. L'integrazione tra tecnologia e spazio fisico permette all'aula di classe di trasformarsi in un ecosistema *phygital*. Se da un lato gli strumenti digitali rappresentano per le nuove generazioni strumenti privilegiati con i quali interagire ed interfacciarsi durante il processo di costruzione e definizione della loro identità, dall'altro gli ambienti *phygital* non fanno altro che estendere l'esperienza digitale dei più giovani anche al contesto scolastico. Di conseguenza, emergono nuovi bisogni educativi che richiedono ai docenti *expertise* particolari, da acquisire tramite l'adesione a percorsi di formazione *ad hoc*, e un ripensamento della didattica così come l'hanno sempre concepita, in quanto inserita in un ambiente di apprendimento nuovo, dove entrambi i poli coinvolti nello scambio educativo possono fare esperienza di pensiero critico e riflessivo.

Al Polo Formativo Scolastico "Collegio degli Angeli" è favorito il lavoro di gruppo, con approcci metodologici quali il *cooperative learning* e la *peer education*, che rafforzano le abilità sociali, la costante rendicontazione e riflessione su ciò che si fa e il positivo orientamento allo studio. Ogni studente è in possesso di un I-Pad di ultima generazione, in aula e per il lavoro domestico, personale o ceduto dalla scuola in comodato d'uso. La scuola paritaria di Treviglio ha abbracciato la cosiddetta metodologia BYOD, acronimo di *Bring Your Own Device*, "porta (a scuola) il tuo dispositivo". Il processo di miniaturizzazione dei dispositivi tecnologici e la loro sempre maggiore portabilità hanno senza dubbio favorito l'uso dei *devices* in mobilità e superato la rigida concezione del laboratorio di informatica come unico ambiente di apprendimento entro cui sperimentare e sviluppare le competenze digitali: in un ecosistema di apprendimento *phygital* che adotta l'approccio *Bring Your Own Device*, conoscenze, competenze e abilità tecnologiche si acquisiscono e si raffinano in aula e per tutta la durata della mattinata scolastica.

Grazie alla cablatura wi-fi e al *cloud computing*, l'elaborazione, la condivisione e la trasmissione dei documenti didattici avvengono *real time*. Al PFS, ogni studente è in possesso di una mail istituzionale legata alla Google Suite for Education, che annovera nel suo pack app fondamentali per la didattica digitale quali Google Classroom, Documents, Sheets, Presentations, Meet e Drive: nel *cloud*, lo studente crea, condivide e archivia documenti, con la possibilità di collaborare con i propri pari nella costruzione degli stessi. Le applicazioni della G-Suite, infatti, rendono

possibile il cosiddetto *editing* collaborativo dei documenti digitali che si mostra fattivamente utile nella stesura cooperativa e “in diretta” di un *file*, sia esso un foglio di calcolo, una presentazione multimediale o un documento di testo: gli studenti visualizzano e operano nel medesimo spazio digitale e mettono in pratica il *peer learning*, visualizzando istantaneamente le modifiche di tutti gli utenti e facendone tesoro.

Al Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli”, la tecnologia diventa lo strumento per attuare una didattica di tipo laboratoriale. Il *learning setting* potenziato dalle tecnologie è organizzato in modo tale da favorire il lavoro in gruppo e la dimensione esperienziale: in ogni aula, i banchi sono disposti a isole di 5-6 studenti e permettono di praticare l'apprendimento cooperativo attorno a situazioni-problema da affrontare. L'aula di classe è il laboratorio stesso:

non si tratta tanto di individuare, negli istituti scolastici, uno spazio diverso dall'aula con i banchi per fare lezione o di trovare un luogo differente per riprodurre le medesime modalità di una didattica frontale, magari cercando semplicemente di fare maggiori esempi o concretizzando con qualche esperimento le spiegazioni teoriche⁸

Fare didattica laboratoriale potenziata dal mezzo digitale significa mettere in condizione gli allievi di agire, sperimentare ed essere proattivi insieme, in maniera collaborativa, nelle isole, con i propri *devices* e con i loro bagagli culturali, spunti di riflessione e di confronto con i pari e con l'insegnante.

Al Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli”, inoltre, la giornata scolastica è organizzata in “biori”, unità orarie di cento minuti dedicate alla medesima disciplina. All'interno del “biorio” di lezione il docente-tutor dedica la prima parte dell'intervento didattico alla revisione e alla ripresa di quanto oggetto della lezione precedente e la seconda parte a una breve lezione frontale; nella terza e ultima fase lo studente mette immediatamente in pratica quanto appreso tramite attività laboratoriali e di gruppo, favorite dal *setting* d'aula e dai *device* digitali a disposizione degli studenti. I benefici formativi dell'esposizione a una didattica di questo tipo sono rintracciabili nella capacità di scegliere per sé la strategia migliore in situazioni nuove e di imparare dagli errori compiuti, funzionali allo sviluppo di una competenza trasversale a tutte le discipline e fondamentale per tutta la vita, quella di “imparare ad imparare”. Grazie a specifiche applicazioni sul proprio dispositivo, gli studenti attivano percorsi di risoluzione dei problemi, individuando collaborativamente le

⁸ A. Potestio, *Il principio pedagogico dell'alternanza formativa*, in F. Magni et al., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium Edizioni, Milano 2021, pp. 100-101.

operazioni utili alla soluzione degli stessi; nel lavoro cooperativo, ognuno di loro è responsabile di una porzione di *expertise* che condivide con il resto del gruppo. La didattica laboratoriale al Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli” è quindi favorita da una serie di elementi tra loro interdipendenti e necessari, quali il *setting* d’aula con la disposizione dei banchi ad isole, infrastrutture e *hardware* di ultima generazione, dispositivi tecnologici personali ma in rete tra loro, e un’organizzazione didattica funzionale alla laboratorialità, al *peer* e al *cooperative learning*. Cambia, quindi, il ruolo del docente: da trasmettitore di contenuti, è chiamato ad essere tutor, accompagnatore consapevole; agli insegnanti è richiesto un «cambiamento di postura»⁹ attraverso la partecipazione a percorsi di formazione per acquisire determinate conoscenze, competenze ed abilità. Compito della *life long learning* è lavorare in questa direzione, durante l’*onboarding* e l’*ongoing training*: formare l’insegnante a sviluppare il proprio mondo didattico in un contesto rinnovato nel quale la tecnologia sia attrice protagonista della dinamica educativa *phygital*. La formazione, oggi, ha il compito di supportare l’insegnante nella definizione del proprio *Umwelt*, termine tedesco traducibile con “ambiente” e composto dalla preposizione *um* e dal sostantivo *Welt*, “mondo”. La preposizione *um* ha, tra i suoi diversi significati, quello di “attorno, intorno”. Obiettivo dell’*onboarding* e dell’*ongoing training* è oggi quello di aiutare il formatore a osservare il mondo attorno al proprio, al fine di ricrearsi una professionalità che tenga conto delle mutate dinamiche sociali che lo circondano. In questo senso, il PFS offre ai propri dipendenti percorsi formativi all’avanguardia sia attraverso l’adesione a un Fondo Interprofessionale, sia attraverso la costruzione di piani formativi *ad hoc* cui è riconosciuta la Certificazione di Qualità UNI EN ISO 9001:2018.

4. Costruire competenze digitali: una prospettiva convergente

Nel saggio rivoluzionario *Convergence culture* del 2006¹⁰, facendo riferimento ai media, lo studioso Henry Jenkins distingueva tra convergenza tecnologica e convergenza culturale, indicando con la prima la facoltà dei dispositivi tecnologici di svolgere funzioni diverse (ad esempio, la possibilità di scattare una fotografia con un telefono cellulare); Jenkins intendeva la convergenza culturale come conseguenza diretta di quella tecnologica: l’utente si apprestava, infatti, ad assumere

⁹ M. Pentucci, *Mediatori digitali e trasformazioni nelle pratiche didattiche*, in *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017, p. 273.

¹⁰ Cfr. H. Jenkins, *Convergence culture*, New York University Press, New York 2006 (Trad. italiana: *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007).

una centralità sempre maggiore, sganciandosi da uno stato di passività fruitiva e diventando esso stesso produttore di *grassroots products*, ovvero prodotti culturali *bottom/up*, che vengono dal basso, integrando e talvolta superando i linguaggi e gli stili comunicativi proposti e imposti dall'alto, *top/down*, dalle industrie mediali. Allo stesso modo, la Commissione Europea e il Centro Comune di Ricerca dell'UE, con la prima redazione dei quadri di riferimento *DigComp* (2013)¹¹ e *DigCompEdu* (2017)¹², hanno tentato di superare la concezione riduzionistica che riconduceva la competenza digitale esclusivamente ad abilità strumentali e la applicava, solo parzialmente, alle pratiche sociali e culturali. I quadri di riferimento della CE hanno evidenziato l'emergere di nuove necessità e nuove pratiche di fruizione, accompagnate da rinnovate dinamiche relazionali nei contesti *phygital*. Per elaborare una definizione a tutto tondo di competenza digitale, di conseguenza, occorre considerare la *digital literacy* in ambito scolastico-educativo in maniera convergente, interconnessa con svariati fattori sociali e in costante divenire. A una prima dimensione di stampo tecnologico converge una seconda di tipo ambientale-contestuale, legata a doppio filo con una convergenza che coinvolge le attitudini culturali degli attori in campo e i contenuti disciplinari trasmessi dagli insegnanti.

L'ecosistema di apprendimento tecnologicamente potenziato nelle aule del "Collegio degli Angeli" risponde a questa necessità di convergenza: gli spazi del PFS, infatti, integrano la dimensione fisica con quella digitale e agevolano le dinamiche di apprendimento degli studenti attraverso la disposizione dell'arredamento. Come prefigurato da Jenkins, anche in questo caso, si verifica una interconnessione tra i due poli di riferimento: quello *top/down* incarnato dall'istituzione scolastica e dalle persone che vi operano, in particolare gli insegnanti e gli educatori, e quello *bottom/up*, ovvero gli studenti, consumatori dell'intervento formativo. Dal punto di vista meramente tecnico, inoltre, la strumentazione tecnologica d'aula "converge" e interagisce con il tablet di ogni singolo studente, grazie alla possibilità di condividere i contenuti in tempo reale dall'I-Pad alle lavagne digitali; il docente, viceversa, può monitorare le azioni degli allievi e intervenire connettendosi ai loro tablet tramite il proprio dispositivo. Viene così a crearsi un ecosistema di apprendimento tecnologicamente interconnesso che apre a possibilità di interazione significative tra

¹¹ Cfr. R. Vuorikari, S. Kluzer e Y. Punie, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

¹² Cfr. Y. Punie, C. Redecker (edd.), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017. Edizione italiana: S. Bocconi, J. Earp, S. Panesi, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), 2018.

docente e studente: produttori e consumatori dei contenuti disciplinari costruiscono, pertanto, la propria *digital literacy* in maniera collaborativa e convergente.

Se da un lato la dinamica educativa *phygital* obbliga il docente-formatore a ripensare la propria identità e a farsi osservatore del “mondo attorno” al proprio, dall’altro le mutate condizioni sociali e relazionali ci obbligano a considerare anche i contesti di apprendimento informali e non formali nei processi di strutturazione della competenza digitale. I giovani di oggi esercitano la propria *literacy* digitale principalmente in contesti sociali diversi dalla scuola: in famiglia, a casa, in situazioni più o meno strutturate o, semplicemente, nelle relazioni con i pari. Sarebbe riduzionistico e ingenuo credere che le nuove generazioni costruiscano le proprie *skills* digitali esclusivamente all’interno dei contesti di apprendimento formali o grazie a percorsi *top/down* ben strutturati. La pervasività del digitale nella vita di studenti e docenti ha modificato i tempi, gli spazi e le modalità degli scambi comunicativi e relazionali. Gli attori coinvolti nelle dinamiche di costruzione della conoscenza, per altro, utilizzano i *digital devices* per comunicare in contesti formali, così come in quelli informali e non formali, «collocandosi in una vera e propria continuità spaziale e temporale», coinvolgendosi «attraverso i contesti fisici e digitali della scuola, ma anche quelli extra scolastici e famigliari»¹³. Una continuità spazio-temporale che contribuisce a rendere ancora più labile il confine tra *online* e *offline*. Nel volume del 2015 *The Onlife Manifesto – Being Human in a Hyperconnected Era*¹⁴, Floridi indicava una nuova esperienza di realtà iperconnessa, l’*onlife*, all’interno della quale non è più possibile distinguere la dimensione della vita reale e personale dai momenti di vita trascorsi in rete. Il polo della produzione della conoscenza *top/down* ha bisogno di considerare pienamente l’ecosistema convergente che si trova davanti: un “mondo” formato da una pluralità di *Umwelt*, “mondi attorno” da valutare, giudicare, apprezzare e inglobare nella propria filosofia educativa. Alla complessa varietà quantitativa di contesti da esaminare, si aggiunge la fluidità degli stessi, sempre più spesso *blended* e difficilmente inquadrabili in paradigmi di riferimento. Il “mondo” dell’*on life* e delle *skills* digitali acquisibili ovunque e in qualsiasi momento è portatore di una cultura nuova, fatta di contenuti e linguaggi che necessariamente contaminano le pratiche educative tradizionali proposte dai contesti di apprendimento formali *top/down*.

¹³ A. Soriani, *Relazioni fra studenti mediate da contesti digitali: quale rapporto con il clima dell’ambiente classe?*, in *La Società per la Società: ricerche, scenari, emergenze*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019, III tomo, Sezione Sirem, a cura di P. G. Rossi, A. Garavaglia e L. Petti, Pensa Multimedia Editore, 2019, p. 180.

¹⁴ Cfr. L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human, in a Hyperconnected Era*, Springer Open, 2015, pp. 1-13.

All'interno dei contesti di apprendimento informale gli studenti acquisiscono continuamente competenze digitali, non solo di tipo strumentale. I nuovi media aprono a infiniti mondi di relazioni, di emozioni, di scambi di informazioni e di apprendimento che a loro volta offrono ai giovani nuove opportunità di crescita. Il loro essere multiformato e multi-device, inoltre, consente agli utenti di attivare strategie e percorsi di identificazione, di rappresentazione di vari sé possibili e della propria realtà di riferimento, contribuendo a edificare categorie simboliche e bagagli valoriali, attraverso i quali interpretare la realtà e se stessi. Lo studente che siede tra i banchi di scuola porta con sé il mondo che lo circonda, il suo *Umwelt*, il suo microcosmo contaminato dai linguaggi e dalle modalità comunicative digitali che pervadono la sua esistenza al di fuori delle mura scolastiche. Si tratta di un universo comunque regolato da *script* predefiniti entro cui agire; modelli fatti di nuovi codici verbali – basti pensare al mondo degli *hashtag* su piattaforme quali Twitter, TikTok o Instagram – e di strumenti di comunicazione non-verbale, come le *emoji* per esempio. Se da un lato, l'allievo costruisce il proprio “sé digitale” anche e attraverso il linguaggio dei nuovi media, dall'altro il docente-formatore dovrà essere sempre più in grado di individuare strumenti e modalità per aumentare la competenza digitale dei più giovani intercettando i codici interpretativi della realtà *bottom/up*. I servizi di *social network*, in particolare, rappresentano parte integrante delle abitudini degli studenti; gli ambienti di apprendimento e le proposte formative *top/down*, pertanto, sono chiamate a farsi “ponti” fra mondo del formale e dell'informale. La pervasività dei nuovi media nelle vite degli alunni di oggi concorre a definire il loro rapporto con la conoscenza e, di conseguenza, lancia una provocazione agli insegnanti di oggi: ripensare la didattica e se stessi, inglobando in maniera convergente gli spunti culturali che gli vengono proposti dal basso, in un continuo processo di intercomunicazione e convergenza tra “alto” e “basso”.

L'educatore è chiamato a partire

dalla ricchezza delle esperienze possedute dagli studenti e giungere a una rete di senso che le aggrega e le connette al sapere sapiente¹⁵

il docente deve avvertire l'urgenza di dover arricchire la filosofia BYOD (*Bring Your Own Device*) con un nuovo paradigma, quello del BYOL (*Bring Your Own Life / Language*), acronimo nel quale la lettera “L” può essere intesa in maniera duplice: “L” come *Life*, vita, oppure come *Language*,

¹⁵ P. C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Morcelliana, Brescia 2019.

lingua o linguaggio. Lo studente non porta in aula semplicemente il proprio dispositivo, ma introduce nella dinamica educativa la cultura insita nel suo *Umwelt*, la sua vita *onlife*, la sua lingua e il suo linguaggio, fatto di *hashtag*, *emoji* e *trend social* da intercettare e da trasformare in opportunità didattiche in cui l'insegnante continui a giocare il ruolo primario di mediatore nella costruzione della *digital literacy* culturalmente convergente.

L'approccio convergente BYOL è da concepire, inevitabilmente, in maniera interdisciplinare: ogni insegnante è chiamato a ripensare i percorsi di costruzione delle competenze digitali in maniera convergente, nella propria disciplina e trasversalmente attraverso l'insegnamento dell'Educazione Civica. L'acquisizione della *digital literacy* risulta intrecciata con la dimensione della *media education*. Il *media educator* è chiamato in causa in prima persona a introdurre esercizi di cittadinanza, attraverso un approccio basato sull'unione di sguardi e di intenzionalità¹⁶, e ad accompagnare i ragazzi anche sul piano morale, nelle scelte etiche che mettono in atto quali comunicatori digitali e *prosumer*, "spettattori"¹⁷, produttori (*producers*) e consumatori (*consumer*) al tempo stesso del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze digitali¹⁸. Obiettivo primario dell'educazione alla cittadinanza digitale è, quindi, quello di promuovere negli studenti la tendenza a sviluppare un pensiero critico e a costruire un *digital know-how* che li supporti all'interno di una società che cambia in continuazione. Gli insegnanti avranno il compito di incoraggiare attitudini e comportamenti; gli studenti dovranno dimostrarsi *confident*, sicuri, fiduciosi e aperti al cambiamento. Non solo: l'allievo dovrà essere *curious*, ben disposto a provare ed esplorare nuovi dispositivi, applicazioni e servizi digitali e comprenderne criticamente potenzialità e funzioni; *resilient* nel senso di flessibile, elastico nell'affrontare i costanti cambiamenti del sistema e trovare soluzioni alle difficoltà tecniche che si presentano nella pratica quotidiana; infine, l'allievo dovrà essere *reflective*, ovvero sviluppare un senso critico attraverso un costante meccanismo di revisione del proprio repertorio di pratiche digitali, collaborando con i pari e affidandosi all'insegnante o al tutor esperto.

¹⁶ Cfr. S. Pasta, S. Ferrari, *Information Literacy e competenze media-educative*, in *La Società per la Società: ricerche, scenari, emergenze*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019, III tomo, Sezione Sirem, a cura di P. G. Rossi, A. Garavaglia & L. Petti, Pensa Multimedia Editore, 2019, pp. 123-131.

¹⁷ Cfr. S. Pasta, M. Santerini (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*, Franco Angeli, Milano 2021.

¹⁸ Cfr. H. Jenkins, *Confronting the challenges of participatory culture*, The MIT Press, Cambridge (US) 2009.

5. Conclusione

L'aspetto peculiare che la transizione metodologica, operativa, tecnologica e pedagogica che l'emergenza Covid-19 ha portato con sé, risiede nella capacità delle singole realtà educative e degli enti di formazione di adattare le novità alle esigenze quotidiane in condizioni non eccezionali. L'apprendimento oggi non può prescindere dalla presa in considerazione, da parte delle istituzioni scolastiche e degli enti di formazione, dei contesti informali: entrambi i «poli del mondo-classe e della classe nel mondo»¹⁹ concorrono alla strutturazione della personalità degli allievi. Da qui, l'emergere di nuove urgenze: avere docenti formati in materia di digitale e aperti a cogliere le *digital practices* dei loro studenti, e allievi consapevoli del loro ruolo sociale, delle opportunità e dei rischi legati alla tecnologia di cui sono in possesso e con la quale operano costantemente. Gli interventi formativi erogati dall'ente negli ultimi anni seguono una direzione ben precisa, al fine di rispondere alla necessità di formare i docenti in servizio negli ambiti metodologico e tecnologico. La pandemia Covid-19 ha rappresentato indubbiamente un vero e proprio spartiacque in tal senso: la professionalità docente post-lockdown deve essere necessariamente formata a metodologie e ad approcci pedagogici non tradizionali, per andare incontro a un cambiamento sempre più rapido e costante del contesto sociale, scolastico e culturale. Il processo di costruzione della conoscenza e della competenza digitale, pertanto, non è più a senso unico, ma un vero e proprio processo interattivo, convergente, di confronto e di influenza reciproca tra le dinamiche *top/down* delle istituzioni scolastiche, e quelle *bottom/up* dei contesti informali entro cui operano i ragazzi di oggi. È cambiata la professionalità del docente: oggi è fondamentale che “si guardi attorno” e che colga la maggior parte degli *Umwelt* possibili che lo circondano, per intercettare bisogni, sguardi e linguaggi delle giovani generazioni. Il concetto stesso di *digital literacy* è cambiato, poiché non può prescindere dalla capacità di leggere la società da più punti di vista: la competenza digitale, per entrambi i poli coinvolti, si fa pertanto *dynamic literacy*²⁰, tecnologicamente e culturalmente convergente. Quale migliore strategia per rispondere a queste necessità se non la costruzione di curricula di *dynamic literacy* che coinvolgano entrambi i poli protagonisti di questa transizione, ovvero il docente e lo studente?

Con i suoi spazi *phygital* e il suo approccio didattico, il PFS “Collegio degli Angeli” si prefigura come istituzione capace di rispondere a queste

¹⁹ Cfr. P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*, Carrocci, Roma 2021.

²⁰ Cfr. P. C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Media e culture nella società post-mediale*, Morcelliana, Brescia 2020.

necessità, offrendo prospettive di *life long / wide learning* per i propri dipendenti ed esponendo i propri allievi alle sfide dell'oggi, continuamente guidati da tutor competenti e capaci di reinventare costantemente, in maniera convergente e dinamica, la propria *teacher identity*.

NOTE E COMMENTI**

Ermanno Puricelli*

Dalle discipline ai nuclei fondanti: un percorso di ricerca

Il presente contributo nasce come riflessione di accompagnamento per un percorso di formazione iniziato nel 2022 e ancora in atto, presso l'Istituto Comprensivo Statale; un percorso che si potrebbe qualificare come un viaggio alla ricerca dei nuclei fondanti delle discipline scolastiche. L'uso dell'espressione "viaggio alla ricerca" intende sottolineare il senso di sfida e di totale apertura: chi si mette alla ricerca di qualcosa non è detto che trovi realmente ciò che cerca e, quand'anche lo trovasse, resta l'onere di provare che si tratti realmente di nuclei fondanti. Lo scopo di questo articolo è quello di dare conto dell'impianto della ricerca, del tratto di strada effettivamente percorso e di ciò che si è cominciato ad intravedere. Lo faremo a partire da alcuni snodi teorici, che abbiamo assunto in via preliminare per avviare la ricerca.

1. La questione dei "nuclei fondati"

Nel dibattito pedagogico e didattico in Italia, la questione dei nuclei fondanti fa la propria comparsa a cavallo del nuovo Millennio, con diretto riferimento ai problemi della selezione dei saperi in termini di essenzialità e a quello della didattica per competenze.

Vale la pena, a tale proposito, riprendere alcuni passaggi di un dibattito, utili per la ricostruzione del quadro problematico al cui interno la questione emerge e si sviluppa. In particolare, per quanto concerne le istanze pedagogiche e didattiche è interessante considerare quanto scrivono E. Bertonelli e G. Rodano:

un sistema di istruzione in grado di corrispondere all'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi, comporta dunque che le conoscenze siano selezionate in termini di essenzialità ... [e ciò] postula, a sua volta l'organizzazione dei contenuti dell'insegnamento intorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti [...] [essi] possono

** I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

* Dirigente scolastico.

definirsi tali quando assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti¹

Come si vede, a partire da una sottolineatura del processo di sviluppo qualitativo e quantitativo dei saperi - cosa che rende problematica la loro trasmissione alle giovani generazioni - si solleva il problema di una loro selezione in termini di essenzialità: la soluzione intravista è quella di organizzare «i contenuti dell'insegnamento intorno a nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti».

Presentato in questi termini il programma di lavoro, è naturale che la riflessione si sia volta a delineare con più precisione il significato della nozione di nucleo fondante. Consideriamo qualche tentativo in questa direzione:

per nuclei fondanti si intendono quei concetti fondamentali che ricorrono in vari punti dello sviluppo di una disciplina e hanno [perciò] valore strutturante e generativo di conoscenze. I nuclei fondanti sono concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina ... i contenuti ne sono l'oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere²

La tesi qui esposta è contenutisticamente più ricca di quanto possa sembrare a prima vista. Intanto, si afferma che per nuclei si intendono quei *concetti fondamentali* e, dunque, generali che ricorrono in diversi punti di una disciplina; e ancora: sono anche quei *nodi epistemologici e metodologici* che presiedono alla costruzione di una disciplina, nel senso che la rendono valida e la fanno progredire. Si potrebbe aggiungere che, in quanto sono concetti, appartengono all'apparato logico-linguistico di una disciplina, in quanto poi sono nodi epistemologici e metodologici appartengono al suo apparato epistemologico. Ciò che si evince, in ogni caso, è che le discipline curriculari si basano su una pluralità di nuclei fondanti, diversi per tipo, così come un edificio si regge su più pilastri.

Val la pena rimarcare che, nel testo, si affaccia anche una distinzione tra nuclei fondanti e ciò che è da essi 'fondato', ossia che i "contenuti [che] ne sono l'oggetto" e "le conoscenze [che] sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere". Non manca neppure un riferimento alle *funzioni* svolte dai nuclei fondanti: essi si ritrovano in più punti della disciplina perché hanno un valore strutturante, ossia presiedono a dare forma e articolazione, ed hanno una funzione generativa di conoscenze,

¹ E. Bertonelli, G. Rodano, *Per una nozione condivisa di competenza - Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricoli*, «Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione», 1 (2000), p. 242.

² Forum delle Associazioni (25/2/2000), p. 243.

ossia guidano all'elaborazione di conoscenze (saper e saper fare) e alla loro validazione.

Considerato che su questo argomento si registrano diverse sensibilità, mette conto presentare anche la seguente posizione:

i nuclei fondanti dell'apprendimento, [sono quelli] attorno ai quali si costruisce il curriculum scolastico, costituiscono i concetti più significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura tenendo conto sia degli aspetti storico-epistemologici che di quelli psicopedagogici e didattici³

Ciò che qui interessa è il fatto che si parla di “nuclei fondanti dell'apprendimento”, e non di fondanti le discipline, oltre al fatto che non si parla di “concetti fondamentali”, bensì dei “concetti più significativi” - per il resto anche qui si sottolineano l'essere ricorrenti e generativi di conoscenze. Per quanto concerne la funzione, si sottolinea che i nuclei sono ciò attorno a cui si costruisce il curriculum scolastico; da ultimo è interessante il rapido cenno al modo di identificare i nuclei fondanti: occorre ricavarli da un'analisi della struttura di una disciplina che individui i concetti più significativi, senza trascurare i nodi storico-epistemologici e quelli psicopedagogici e didattici.

Il dibattito che ci interessa è ripreso, successivamente e con uno sguardo storico-critico, da Petracca. L'Autore ritiene che all'inizio i nuclei fondanti sono stati intesi come “nuclei tematici” ossia i contenuti essenziali e irrinunciabili di una disciplina, oggi invece si tende a vederli come il “ventaglio di concetti” che fondano una disciplina. Detto questo, prosegue nel dare conto dello stato dell'arte, affermando in modo onesto che, ad oggi, permangono ancora ambiguità nella delimitazione del concetto e non può essere esclusa una ulteriore evoluzione che potrebbe scaturire dalle risposte operative delle scuole. Petracca propone, inoltre, una propria metodologia per l'identificazione dei nuclei fondanti su cui dovremo ritornare⁴.

Alla luce di questa breve ricognizione di alcune posizioni significative emerse, occorre riconoscere che la nozione di nucleo fondante appare ancora sfuggente e, di conseguenza, anche il modo di individuare tali nuclei. A questo punto, non resta che mettersi in gioco sperando, come si augura Petracca, che ulteriori chiarimenti possano emergere dalle risposte operative delle scuole.

³ F. Olmi, Introduzione alla Tavola Rotonda *Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricula*, Aps – Forum delle associazioni disciplinari della scuola (seconda giornata di studio, Bologna 6 maggio 2000), «Annali della Pubblica Istruzione», 1-2 (2000), pp.43-44.

⁴ Cfr. C. Petracca, *Sviluppare competenze... Ma come?*, Lisciani, Teramo 2015.

Se ci si interroga sulle ragioni della difficoltà relativa al chiarimento del concetto di “nucleo fondante”, sembra di poterle ricondurre a due motivi fondamentali: in primo luogo, non è mai del tutto chiaro se (e quanto) le riflessioni proposte tengano conto delle Scienze, Tecniche e Arti (nel seguito S, T&A) in cui le discipline scolastiche affondano le proprie radici; in secondo luogo, non è chiaro se le discipline curriculari siano assunte come *corpus* culturale da trasmettere e da apprendere, con una propria consistenza e stabilità, oppure come strumento per entrare in relazione col mondo nei suoi vari settori e aspetti. Per uscire da queste difficoltà si rende necessario un supplemento di riflessione sulla natura delle discipline, sul loro radicamento nelle S, T&A e sulla duplice prospettiva da cui possono essere considerate.

2. Radicamento e duplice versante delle discipline

Per ragioni storico-culturali che qui non è necessario approfondire, i sistemi scolastici di tutto il mondo precisano ciò che c'è da apprendere mediante la proposta di un ventaglio più o meno ampio di discipline commisurate all'età dei discenti; è proprio questo ventaglio che contribuisce in modo determinante a fissare l'identità complessiva di una scuola: di una primaria rispetto ad una secondaria, di un liceo rispetto ad un istituto tecnico.

Ma che cos'è una disciplina scolastica? Ai nostri fini, pur consapevoli della vastità della letteratura dedicata al tema, riteniamo in prima battuta di caratterizzare le *discipline scolastiche* come *oggetti socio-culturali*, vale a dire costruzioni storico sociali con una propria consistenza e identità oggettuale, la cui configurazione cambia nel tempo, in ragione del progresso della ricerca scientifica, tecnica e artistica, ma anche delle convinzioni pedagogiche e didattiche che accompagnano e legittimano il 'fare scuola'.

Rispetto a questi oggetti socio-culturali intendiamo proporre alcune riflessioni circa il loro radicamento e la duplice prospettiva da cui si possono considerare.

Per *radicamento* intendiamo, molto semplicemente, il fatto che ogni disciplina costituente un piano di studi affonda le proprie radici in un certo insieme di S, T&A, che varia da una disciplina all'altra. Considerata l'ovvietà della cosa, è del tutto superfluo dilungarsi sul fatto che, a partire da qui, le discipline si costituiscono mediante un lavoro di selezione di saperi, saper fare e nuclei fondanti, rispondente ai bisogni e alla possibilità di apprendimento dei discenti, in ragione della loro età.

Più rilevante, invece, è richiamare l'attenzione sul fatto che le discipline - e a monte le S, T&A ad cui derivano - possono essere considerate da due diverse prospettive.

2.1. Le discipline come “sistema”

Nel momento in cui abbiamo parlato delle discipline come *oggetti* o costrutti *socio-culturali*, di fatto, abbiamo già assunto una particolare prospettiva: quella che considera le discipline come un *corpus* o sistema organico di saperi e saper fare (di conoscenze e abilità), strutturati in un certo modo, con una propria fondazione epistemologica e una funzione didattica ed educativa. Considerata quest'ultima funzione, potremmo anche parlare delle discipline come di un insieme organico di *apprendimenti* da promuovere.

L'assimilazione di una disciplina in quanto corpus, come osserva G. Bertagna, è un compito necessario e ineludibile:

Ogni società umana, nel corso del tempo, ha accumulato un patrimonio di abitudini, di credenze, di costumi, di sensibilità, di sapere (storico, letterario, scientifico, estetico, economico, ecc.), di valori che costituiscono la sua identità, e senza i quali rischierebbe di perdersi (...) È impossibile negare che l'educazione sia l'assimilazione del patrimonio culturale accumulato nel tempo e da essa intenzionalmente selezionato⁵

È appena il caso di rilevare che ciò che si ha di mira con la trasmissione di un corpus disciplinare è quella formare un particolare tipo umano, conformandolo ad un *modello* culturale presupposto; per esempio: l'insegnamento di Storia o di Italiano, in quanto corpus, ha come obiettivo la formazione del cittadino *italiano*, piuttosto che il cittadino del mondo; a sua volta, l'insegnamento di Tecnologia mira a formare un individuo ben inserito nel contesto tecnologico in cui vive, ecc.

2.2. Le discipline come “porta di accesso”

Per quanto la prospettiva illustrata sia ancora quella prevalente, vi è anche un altro modo di considerare le discipline scolastiche: non solo come oggetti socio-culturali o *sistemi*, bensì come *aperture* o *porte di accesso* al reale. Da questo punto di vista, le discipline scolastiche (*Italiano, Lingua 2, Matematica, Scienze, ecc.*) ci appaiono come occasioni e modalità di *apertura* per entrare in relazione col mondo, le cose, gli altri, la trascendenza. Così, p.e., *Italiano* funge da porta che ci introduce e ci guida nell'esplorazione della realtà del linguaggio delle sue forme e potenzialità;

⁵ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 120-122.

Scienze naturali da porta che ci guida nell'interazione con la realtà naturale in tutte le sue dimensioni; *Storia* ci introduce al vivere la realtà storica e i relativi fenomeni; *Matematica* apre alla dimensione quantitativa e logica del reale; e così via.

Utilizziamo l'espressione "porta di accesso" per rimarcare il fatto che le discipline ci si presentano come strumenti – e tali sono le porte - per entrare in relazione con la realtà in tutte le sue manifestazioni e forme; si potrebbe parlare anche di binari predisposti per orientare e guidare il nostro accesso al reale, secondo diverse modalità, angolature e in base a diverse esigenze.

A sua volta, l'espressione "apertura" deve essere intesa in modo ampio: p.e., le discipline ci consentono di accedere a strati del reale altrimenti preclusi ai nostri sensi e alla nostra memoria, come la realtà atomica, quella cellulare, il passato più lontano, ecc. – in questo senso ampliano il mondo; oppure, ci consentono di modificare e arricchire il mondo, producendo cose che non si danno in natura come palazzi, aerei e computer, opera d'arte o codici giuridici, ecc.

Le discipline come apertura non cessano ovviamente di essere oggetti socio-culturali; accade semmai che questa dimensione passa sullo sfondo, mentre in primo piano emerge quella di porta di accesso o introduzione al reale.

Come è naturale, questo cambio di prospettiva modifica anche il senso dell'approccio educativo e didattico all'apprendimento disciplinare; in questo secondo caso, l'obiettivo, non è più quello di conformare il discente ad un modello culturale, bensì quello di fare sì che ciascuno si appropri del sapere e saper fare delle discipline e li valorizzi nel suo relazionarsi al mondo, in funzione delle proprie esigenze culturali e concrete. Come scrive sempre Bertagna:

È altrettanto impossibile negare che 'un'acquisizione non diviene carne della propria carne se non è stata elaborata da un lavoro personale' (...) Non serve a nulla, infatti, imparare per esempio la storia se non è un'occasione per perfezionare le capacità di ciascuno⁶

Questa duplice prospettiva, l'essere un *corpus* organizzato o strutturato di saperi e l'essere *aperture culturali* alla realtà, ci porta ad evidenziare una *tensione* interna alle discipline, che non può essere eliminata: istruire e educare mediante le discipline significa valorizzare adeguatamente l'uno e l'altro versante. Se ci limitassimo alla dimensione di sistema ci troveremmo a formare piccoli "eruditi"; viceversa, se privilegiassimo la

⁶ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 122.

dimensione di apertura rischieremmo di formare piccoli “storici”, “scienziati”, ecc. Il segreto è trovare il giusto equilibrio all’interno di questa tensione.

3. L’analisi delle discipline come “sistema” e “porta di accesso”

Conclusa questa digressione, possiamo tornare al problema che ci occupa, quello dei nuclei fondati e della loro individuazione.

Il fatto che le discipline e le S, T&A in cui si radicano possono essere considerate come sistema e come porta di accesso, non è privo di conseguenze sul modo di condurre l’analisi disciplinare finalizzata alla ricerca dei nuclei fondanti.

Nel caso fossimo interessati a considerare le discipline in quanto “sistema”, l’analisi si orienterà ad evidenziare aspetti quali i seguenti:

- il radicamento disciplinare, vale a dire le S, T&A da cui ogni disciplina trae alimento; p.e., nel caso di Italiano la fonetica, la grammatica, la filologia, l’etimologia, la retorica o pragmatica della comunicazione, le teorie della comunicazione, letteratura, ecc.;
- i fondamenti o invarianti concettuali, epistemologici e metodologici, che fondano e sostengono le discipline come sistema;
- i temi o argomenti, vale a dire le partizioni interne alla disciplina relativamente autonome; p.e., nel caso di Matematica: numeri naturali, le operazioni aritmetiche, le equazioni, ecc.;
- le aree o accorpamenti tematici, quali per esempio, con riferimento alle Indicazioni nazionali per Matematica: i numeri, lo spazio e figure, le relazioni, dati e previsioni, ecc.;
- gli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità, espressi sotto forma di elenchi, nel caso delle Indicazioni nazionali, di “obiettivi di apprendimento”;
- i suggerimenti educativi, didattici e di metodo offerti ai docenti per l’impostazione del lavoro di mediazione didattica.

Se si considerano, invece, le discipline in quanto “porta di accesso” al reale, l’analisi disciplinare si orienterà ad evidenziare altri aspetti, quali i seguenti:

- gli ambiti di apertura, vale a dire le dimensioni del reale a cui la disciplina introduce: il mondo o la trascendenza;
- i settori di realtà, vale a dire le partizioni interne ad una particolare ambito; p.e., nel caso del mondo, il linguaggio, gli altri, la realtà fisica, mentale, tecnologica, estetica, etica, ecc.;
- i modi di approccio e/o interazione con la realtà; p.e., per conoscere, ricercare l’utile, per fruire del bello, promuovere il giusto, ecc.;

- gli apprendimenti in termini di competenze, espressi sotto forma di elenchi, nel caso delle Indicazioni nazionali, di “traguardi” per lo sviluppo della competenza;
- i repertori di gesti competenti, ossia le condotte concrete che articolano gli apprendimenti in termini di competenze; p.e., nel caso del “conoscere”: ‘formulare un’ipotesi’, ‘ideare un esperimento per verificare l’ipotesi’, ‘discutere in modo critico un’opinione’, ecc.;
- i suggerimenti metodologici per impostare la mediazione didattica appropriata a questa visione prospettica.

Nell’esemplificare l’analisi delle discipline condotta da due diverse prospettive si è volutamente evitato di parlare dei nuclei fondanti, ma è evidente che le categorie elencate identificano, per lo più, classi o tipologie di nuclei fondanti; ciò significa che così come si danno nuclei fondanti nella prospettiva del corpus disciplinare, lo stesso vale anche per la prospettiva dell’apertura.

4. Famiglie e tipologie di nuclei fondanti

Quanto affermato a proposito del *radicamento* delle discipline nelle S, T&A e della duplice prospettiva da cui si possono considerare - le une e le altre - ci offre una cornice di senso, ci consente di riprendere la questione dei nuclei fondanti, in modo più consapevole e ampio.

Posto che qualsiasi disciplina deriva il proprio essere sistema, da un più originario e ampio essere *corpus* dalle S,T&A, ossia oggetti socio-culturali o sistemi organizzati di saperi e saper fare e che anche il suo essere apertura (o porta di accesso al reale) si radica in un più originario essere apertura delle stesse S,T&A⁷; posto, altresì, che ogni disciplina deriva da lì, non solo i sapere e saper fare concreti da trasformare in apprendimenti possibili, bensì i rispettivi *nuclei fondanti*, siamo in grado di distinguere più famiglie di nuclei e al loro interno diverse tipologie. Vediamo quali.

Una *prima* famiglia, molto ampia e diversificata, è costituita dai nuclei fondanti *originari*, ossia propri delle S, T&A di riferimento intese come *corpus*: li chiameremo *nuclei strutturali*, per la loro funzione di dare forma e ordine al corpus dei saperi e saper fare.

Proveremo ad elencare, in prima approssimazione, quali potrebbero essere i nuclei fondanti di questa famiglia, tenendo conto della *tripartizione* in scienze, tecniche ed arti.

⁷ In effetti, queste ultime sono nate come risposta ai *bisogni*, alle *esigenze* e *capacità* dell’essere umano, nel suo naturale porsi in relazione al mondo; solo col tempo, consolidandosi, hanno assunto la forma di oggetti socio-culturali: così, p.e., la geometria è nata dalle esigenze dell’agrimensura e l’astronomia dai bisogni di orientarsi e/o di trovare risposte al senso del vivere - insomma alla radice delle S,T&A vi sono le aperture originarie dell’essere umano alla realtà, vale a dire i suoi bisogni, esigenze e capacità.

	SCIENZE	TECNICHE	ARTI
1	Ambito di realtà	Ambito di azione e prospettive	Ambito di espressione e prospettive
2	Settori di realtà	Campi di azione	Campi di espressione
3	Epistemologia -> criteri di verità	Epistemologia -> criteri efficacia ed efficienza	Epistemologia -> canoni estetici
4	Metodologie di ricerca	Tecniche operative	Tecniche espressive
5	Linguaggio -> segni, significati, sintassi	Linguaggio -> segni, significati, sintassi	Linguaggio -> segni, significati, sintassi
6	Concetti e teorie fondanti	Concetti e teorie fondanti	Concetti e teorie fondanti
-	Saperi/saper fare concreti	Saperi/saper fare concreti	Saperi/saper fare concreti

Come si vede, in tabella sono elencate *tipologie* o *classi* di nuclei fondanti (da 1 a 6), al cui interno si potranno individuare i nuclei concreti: p.e., in *Metodologia di ricerca*, concetti quali: induzione, deduzione, analisi fonti, interpretazione dati, ipotesi, ecc.

Una *seconda famiglia*, anch'essa ampia e diversificata, è costituita dai nuclei fondanti delle S, T&A intese, questa volta, come *apertura o porta di accesso*: li chiameremo *nuclei pragmatici*, in considerazione del fatto che scaturiscono dai bisogni, esigenze e capacità dell'essere umano e sono alla base della costruzione e dell'esercizio delle S, T&A. Proviamo, anche in questo caso, ad offrire un'elencazione orientativa.

	SCIENZE	TECNICHE	ARTI
1	Genere di apertura -> ricerca	Genere di apertura -> azione	Genere di apertura -> espressione
2	Valore orientante-> vero	Valore orientante -> utile	Valore orientante-> bello
3	Modi di accesso: facoltà percettive, memoria, volontà, facoltà cognitive, ecc.	Modi di accesso: facoltà percettive, motricità; volontà, facoltà cognitive, ecc.	Modi di accesso: facoltà percettive, motricità, creatività, sensibilità affettività, facoltà cognitive, ecc.
4	Operazioni o pratiche	Operazioni o pratiche	Operazioni o pratiche
5	Gesti competenti	Gesti competenti	Gesti competenti
-	Competenze: traguardi, competenze chiave, ecc.	Competenze: traguardi, competenze chiave, ecc.	Competenze: traguardi, competenze chiave, ecc.

Anche questa tabella propone una successione di tipi o classi di nuclei fondanti, al cui interno si potranno individuare i nuclei concreti. Posto che non si possa dare per scontato che cosa significhi assumere la prospettiva

della *porta di accesso* o apertura al mondo, si rende necessario breve chiarimento relativo al senso delle tipologie o classi:

- *genere di apertura*: si intende l'orientamento, il perché o anche il fine delle relazioni che si istituisce con la realtà entro una particolare S, T&A: in effetti, ci si può aprire al mondo per conoscerlo, per trarne vantaggio con l'azione, per esprimersi tramite la creatività, per migliorarlo grazie alla sensibilità etica, ecc.;

- *valore orientante*: ogni genere di apertura è guidato da un valore orientante, ossia da una sorta di finalità immateriale: ricercare il *vero*, promuovere l'*utile*, creare/ fruire del *bello*, beneficiare/promuovere il *giusto*;

- *modo di accesso* o *contatto*: si tratta dei diversi modi/canali mediante cui l'essere umano entra in contatto e si riferisce alla realtà; tali modi chiamano in causa determinate capacità o facoltà di ciascuno di noi: p.e., le facoltà sensoriali e percettive, la motricità, la memoria, la volontà, le risorse cognitive, gli impulsi, i sentimenti, ecc.;

- *operazioni* o *pratiche*: mentre i modi di accesso sono espressione della natura dell'essere umano, le operazioni o pratiche sono attività strutturate e consolidate entro ogni S, T&A perché necessarie ai loro specifici scopi: p.e., raccogliere dati, formulare delle ipotesi, ricostruire un evento storico, realizzare un disegno, comporre una melodia, ecc.;

- *gesti competenti*: si intende la concreta e circostanziata assunzione da parte di ricercatori, tecnici e artisti di una o più operazioni/pratiche integrate per fronteggiare un compito unitario: p.e., effettuare una ricerca di archivio per verificare un'affermazione storica; produrre un articolo per rendere noti i risultati; organizzare i saperi ai fini del loro insegnamento, ecc.;

- *competenze*: sono il risultato del reiterato esercizio di gesti competenti, necessari per affrontare compiti unitari in situazione all'interno delle S, T&A.

La terza e ultima famiglia è costituita dai nuclei fondati *derivati* - rispetto a quelli *originari* delle S, T&A - ossia dei nuclei che ogni disciplina *seleziona* entro le prime due prime famiglie, perché ritenuti significativi e appropriati ai fini della trasmissione culturale, in relazione all'età dei discendenti. Anche all'interno di questa famiglia occorre procedere alla distinzione tra nuclei *strutturali* e *pragmatici*.

Proveremo anche in questo caso ad esemplificare con riferimento alla disciplina *Storia*, una scelta dettata da ragioni di semplicità, dato che questa disciplina affonda le proprie radici in una sola scienza;

nell'esposizione si è cercato di rendere evidente il corrispondersi e interagire dei due lati della tabella.

		STORIA	
		NUCLEI STRUTTURALI	NUCLEI PRAGMATICI
1	<i>Ambito di realtà: il passato e la realtà storica</i>	1	<i>Genere di apertura: ricercare e ricostruire la realtà storica nei diversi settori</i>
2	<i>Settori: preistoria, età moderna, economia, società, ecc.</i>		
3	<i>Epistemologia -> criteri di "verità" storici</i>	2	<i>Valori orientanti: la "verità" storica e "utilità" della conoscenza del passato</i>
		3	<i>Modi di accesso: a) diretti -> funzione percettiva, memoria, intuizione, ragionamento, valutazione, empatia, ecc. -> b) indiretti: lettura, ascolto, visione, scrittura, grafismi, ecc.</i>
4	<i>Metodologia/strumenti: repertorio delle metodologie e strumenti: analisi reperti, analisi filologica, ricerca documenti, confronto, formulazione ipotesi, analisi statistica, grafici, linea tempo, ecc.</i>	4	<i>Operazioni o pratiche: ricercare dati e informazioni su fatti ed eventi, formulare ipotesi interpretative, rappresentare, ricostruire, datare, narrare, criticare, , dare ordine ai saperi, valutare le conseguenze e gli insegnamenti ricavabili da un fatto storico, ecc.</i>
5	<i>Linguaggio -> vocabolario e sintassi storica</i>		
6	<i>Concetti e teorie fondanti: -> evento, passato, evoluzione, progresso, rivoluzione, tesi economicista, lotta di classe, leggi storiche, valori etici, criteri di interpretazione, ecc.</i>		
	/	5	<i>Gesti competenti: "ricercare le vestigia storiche del proprio territorio", "ricavare informazioni da un documento del '600", "formulare un'ipotesi storica", validare l'ipotesi", "indicare quale insegnamento si ricava da un fatto", ecc.</i>
-	<i>Saperi/saper fare storici -> da specificare in relazione ad un ordine e annualità</i>		<i>Competenze di riferimento: competenza storica; traguardi disciplinari; otto competenze per l'apprendimento permanente</i>

Come si vede, nel momento in cui si passa dalle S, T&A ad una disciplina particolare, si deve andare oltre la semplice elencazione di tipi o classi, per dare spazio a nuclei fondanti concreti e specifici; l'esemplificazione proposta potrà essere resa più ampia e accurata, grazie al lavoro coordinato dei docenti. Sul piano didattico, una mappatura dei nuclei di questo tipo è chiamata ad assumere una validità stabile nel tempo, dall'infanzia alla secondaria; da essa si potranno estrapolare annualmente quei nodi che risultano più significativi in relazione alle scelte curriculari operate.

5. Alla ricerca dei nuclei fondanti

Per loro stessa natura, i nuclei fondanti non si presentano in superficie e non si danno immediatamente, si devono cercare guardando oltre lo strato disciplinare costituita dalla variegata molteplicità delle conoscenze e abilità di dettaglio.

Dell'esigenza di una ricerca specifica sono ben consapevoli tutti coloro che sono intervenuti nel dibattito: scrive F. Olmi, che i nuclei devono essere «ricavati analizzando la struttura» delle discipline, il che comporta, come osserva C. Petracca, la necessità di «effettuare un'analisi disciplinare», ovviamente orientata alla dimensione strutturale⁸.

Questo autore cerca di andare oltre le semplici intenzioni per delineare una modalità concreta di procedere alla ricerca dei nuclei fondanti. In sostanza, il procedimento proposto è il seguente:

- a. il punto di partenza è dato dalle discipline scolastiche o, meglio, dal loro “statuto epistemologico”;
- b. tale struttura è articolata nei seguenti *apparati*: logico concettuale (i concetti su cui la disciplina si fonda), ermeneutico (la sua forza di interpretazione dei fenomeni e degli eventi); metodologico (le procedure che adotta per conquistare i saperi); estetico-formale (le modalità con cui formalizza ed esplicita i saperi disciplinari);
- c. entro questi apparati si possono individuare i nuclei fondanti veri e propri;
- d. a partire dai nuclei fondanti si scelgono le *capacità* su cui lavorare;
- e. si prosegue individuando le *competenze* e poi le *abilità* e le *conoscenze*.

In sintesi, il processo di individuazione dei nuclei fondanti per l'elaborazione del curriculum può essere così sintetizzato: disciplina-> struttura-> nuclei fondanti -> capacità -> competenze -> abilità -> conoscenze.

A tutta prima, sembrerebbe un procedimento lineare e convincente: ma lo è davvero? Si può transigere sul fatto che l'Autore parta direttamente dalle discipline scolastiche, senza chiamare in causa le S, T&A di riferimento e le due famiglie di nuclei originari, il che priva il processo di identificazione di una radice fondativa; si può accettare il fatto che parli di statuto epistemologico o struttura delle discipline come punto di avvio, assumendo di fatto le discipline in quanto “corpus” formato appunto da apparati concettuali, ermeneutici, metodologici, ecc. Ciò che decisamente

⁸ C. Petracca, *Sviluppare competenze*, cit.

sorprende è che, in sede di esemplificazione, ci venga proposto l'“ascolto” quale nucleo fondante di *Italiano*⁹.

Ora, che cos'è l'ascolto? Si potrebbe rispondere che è una capacità dell'essere umano condivisa da altri esseri viventi; ma si potrebbe anche dire che l'ascolto è una pratica che può essere migliorata e potenziata, avvalendosi di conoscenze e abilità; e ancora si potrebbe affermare che l'ascolto è un modo di entrare in relazione con il mondo, nel senso che offre un vantaggio adattivo rispetto alla realtà.

Ciò che è certo, in ogni caso, è che presentare l'ascolto come un nucleo fondante contrasta con la sua stessa affermazione secondo cui i nuclei fondanti sono concetti che appartengono alla struttura di una disciplina, nel senso che appartengono al suo apparato linguistico concettuale o ermeneutico o metodologico o estetico formale.

Ciò che qui si verifica, a giudizio di chi scrive, è un cambio di prospettiva non dichiarato - e forse neppure avvertito -, un salto che ci fa passare dalle discipline intese come “sistema” alle discipline intese come “apertura e porta di accesso” al reale.

Ora, per quanto non si voglia rigettare tutto il discorso, di certo questo esempio è indicativo di una confusione dei piani del discorso, dovuto al fatto che, a monte, non si distingue tra i nuclei fondanti *originari* delle S, T&A e i nuclei *derivati* delle discipline scolastiche; e, a seguire, del fatto che non c'è consapevolezza della distinzione tra il versante di “sistema” e quello di “apertura” o porta di accesso, che è fondato su esigenze e modi di relazione al mondo: di conseguenza, non si opera la distinzione tra nuclei fondanti strutturali e quelli pragmatici.

Le ambiguità insite nel procedimento illustrato ci sembrano tali da richiedere un ripensamento del processo di ricerca, che tenga conto della reale complessità di questo problema e alla luce dei rilevi critici avanzati. Una modalità certamente più fondata, affidabile e completa potrebbe essere la seguente:

- identificare, per ogni disciplina scolastica, le S, T&A di riferimento: nel caso di Storia il discorso è semplice (la disciplina Storia deriva dalla scienza Storia); nel caso di Italiano la questione è certamente molto più complessa, perché sono diverse le scienze, le tecniche e le arti che entrano in campo;
- per ogni S, T&A, individuare i relativi nuclei fondati, distinguendo tra gli strutturali (prospettiva di corpus) e quelli pragmatici (prospettiva di apertura);

⁹ Questa stessa convinzione è sostanzialmente ribadita anche nel volume, C. Petracca, *La costruzione del curriculum per competenze. Guida per lo sviluppo professionale degli insegnanti*, Giunti Lisciani, Teramo, 2015, p. 92-105.

- mettere a punto, per ogni disciplina curricolare, un elenco dei nuclei fondanti strutturali, ritenuti significati e adeguati all'età dei discenti;
 - mettere a punto, per ogni disciplina, un elenco essenziale dei nuclei fondanti pragmatici, ritenuti significati e adeguati all'età dei discenti.
- Questo è quanto logicamente richiesto, anche se, a rigore, ciò che è davvero irrinunciabile è la distinzione tra nuclei fondanti strutturali e quelli pragmatici; solo introducendo questa distinzione si superano infatti le ambiguità e la confusione dei piani del discorso.

6. La via di accesso concretamente sperimentata

Al termine di questa digressione, possiamo tornare alla nostra sperimentazione relativa alla ricerca dei nuclei fondanti, per dare conto della strada effettivamente percorsa.

La via scelta è stata quella di sottoporre ad analisi direttamente le discipline curricolari, considerate dapprima come “sistema”, alla ricerca dei nuclei strutturali e successivamente come “porta di accesso”, alla ricerca dei nuclei pragmatici - conservando però sullo sfondo le S, T&A utilizzate come strumento di controllo.

In sostanza, abbiamo deciso di partire dall'*esperienza* maturata dai docenti, nella *convinzione* che ogni docente abbia decantato nel tempo una propria mappa *implicita* dei nuclei fondanti della propria disciplina, legata ai propri studi e alla propria esperienza didattica.

6.1. Il primo step

Alla luce di questa convinzione, il *primo passo* è stato quello realizzare una mappatura *esplicita* dei nuclei fondanti strutturali depositati, attraverso un confronto tra i docenti di una stessa disciplina e di uno stesso ordine di scuola.

Per questo lavoro di ricognizione dei nuclei '*esperienziali*', abbiamo adottato la *metodica* delle mappe concettuali; a tal fine, ogni docente ha elaborato la propria mappa personale, ragionando sui contenuti fondamentali della propria disciplina; le mappe sono state poi condivise con i colleghi del proprio ordine di scuola; infine, si è quindi provveduto a realizzarne una comune e di sintesi per i tre ordini (infanzia, primaria e secondaria di primo grado).

In questa prima fase, si è pensato di lasciare la più ampia libertà e spontaneità, sia per evitare l'azione di filtri preconcepi sia per fotografare il livello di consapevolezza presente nell'*esperienza* dei docenti.

Come ampiamente previsto, questo lavoro ha portato all'*elaborazione* di mappe concettuali divergenti tra loro per impostazione, sviluppo e

ricchezza di contenuto. Tali mappe sono state supervisionate, al fine di evidenziarne le caratteristiche, i punti di forza e di debolezza.

6.2. Secondo step

Portato a compimento il primo passo, la sperimentazione proseguirà quest'anno con un lavoro di omologazione delle mappe elaborate e, successivamente, con l'identificazione o "estrazione" dei nuclei fondanti ritenuti più significativi e adatti ai diversi ordini di scuola e alle diverse età - sempre a partire dalle mappe unificate.

Quanto all'omologazione, il lavoro di supervisione ha evidenziato differenze consistenti tra le mappe per quanto concerne gli aspetti formali e di contenuto.

Le differenze emerse a livello di parametri *formali* sono le seguenti:

- a. *centratura*, ossia la collocazione del punto di esplosione della mappa; nello specifico, le soluzioni più praticate sono: al centro del foglio, al margine di sinistra o in alto; nel caso non vi fosse un centro si è parlato di 'reticolarità';
- b. *espansione*, vale a dire la direzione in cui si procede nel declinare i nuclei fondanti, da quelli più generali a quelli più particolari: ovviamente, il punto di esplosione è al centro, l'espansione si sviluppa a raggiera; se è posto *a sinistra*, l'espansione procede da sinistra a destra per colonne successive; ecc.; se *reticolare* non vi è un ordine di esposizione riconducibile ad una regola;
- c. *livelli di espansione*, vale a dire il numero di nuclei fondanti identificati per livello di analisi;
- d. *grado di analiticità*, ossia un numero di nuclei fondanti esplicitati per ogni livello;
- e. *tipo di grafismo usato*: ossia l'uso di forme e di colori.

Per quanto concerne, invece, i parametri *contenutistici*, si sono riscontrate differenze relative a:

- *tipologia* dei nuclei fondanti esplicitati, per esempio: i nuclei fondanti *epistemologici/metodologici* (oggetto della disciplina, settori, metodi, strumenti, ecc.), quelli *concettuali* e quelli *funzionali o didattici* (p.e.: ascolto, parlato, letto, scritto; comprensione, applicazione, sviluppo);

- *ordine di presentazione*, ossia l'eventuale ordine nel susseguirsi dei tipi di nuclei fondanti;

- *staticità/dinamicità*, vale a dire se la mappa ha valore generale oppure se tiene conto anche degli sviluppi in senso temporale, dall'infanzia alla Scuola secondaria di I grado e relative annualità.

L'obiettivo di questa operazione è, ovviamente, quello di pervenire a scelte comuni, per quanto riguarda i parametri formali e quelli di contenuto.

A questo scopo, sono stati previsti due incontri con un gruppo ristretto di docenti, per rivedere le mappe realizzate dal collegio docenti alla luce dei precedenti parametri, anche al fine di rimarcare la distinzione tra i nuclei strutturali e quelli pragmatici. Nel concreto, si pensa ad una mappa che preveda due aree distinte per i nuclei strutturali e quelli pragmatici: queste due tipologie dovranno integrarsi e sostenersi a vicenda, così da realizzare e garantire una visione d'insieme di ogni disciplina.

Una volta conseguito l'obiettivo dell'omologazione nella mappatura dei nuclei fondanti, si procederà ad estrapolare dalla mappa generale i nuclei fondanti da attivare concretamente nei diversi gradi di scuola e nelle diverse annualità; in sostanza, si tratterà di passare da una mappa statica ad una dinamica o temporizzata.

6.3. Terzo step

L'ultimo passaggio previsto, in sede di sperimentazione, è costituito da una riflessione circa le possibili ricadute di questo lavoro di ricerca sul terreno concreto dell'educazione e della didattica. Per garantirci un primo orientamento rispetto a questo problema, riteniamo di procedere ad una focalizzazione sugli snodi essenziali della didattica, vale a dire i momenti della *progettazione*, della *mediazione didattica* e della *valutazione*.

In proposito, per quanto già si possano intravedere prospettive applicative rispetto a ciascuno di queste fasi, è prematuro delineare le future prospettive di azione.

Bibliografia

- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000, p.120 e 122
- Bertonelli E., Rodano G., *Per una nozione condivisa di competenza – Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricoli*, «Dossier degli annali della Pubblica Istruzione», 1 (2000).
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cambi, F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004.
- Damiano E., *Insegnare con i concetti*, SEI, Torino 1994.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Monasta A., *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma 2002.
- Olmi, F., *Introduzione alla Tavola Rotonda "Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli"*, Aps – Forum delle associazioni

- disciplinari della scuola (seconda giornata di studio, Bologna 6 maggio 2000), «Annali della Pubblica Istruzione», 1-2 (2000).
- Petrarca C., *Progettare per competenze*, Paravia - Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Petracca C., *Progettare per competenze. Verso i piani di studio personalizzati*, Elmedi, 2004
- Petracca C., *La costruzione del curriculum per competenze. Guida per lo sviluppo professionale dei docenti*, Giunti Lisciani, Teramo 2015.
- Petracca C., *Sviluppare competenze... Ma come?*, Lisciani, Teramo 2015.
- Schwab J.J., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

Clara L. Alemani*

Esperienze, memorie e considerazioni di una dirigente scolastica del primo ciclo

Il contributo intende focalizzarsi sui principali mutamenti che, nel corso degli ultimi sessanta anni, hanno interessato la scuola secondaria di primo grado. A partire da esperienze dirette, vengono descritte alcune caratteristiche della scuola, prime fra tutte la sua posizione di snodo tra la scuola primaria e la secondaria di secondo grado, nonché il valore orientativo che le diverse norme le hanno attribuito. Sono presi in considerazione anche i docenti, primi soggetti che agiscono nel suo universo, e le loro percezioni. Si propongono alcune riflessioni relative all'esperienza degli istituti comprensivi. Concludono il contributo alcune considerazioni sul ruolo del/della dirigente scolastico/a.

1. Introduzione

I cambiamenti che hanno interessato l'attuale scuola secondaria di primo grado sono stati numerosi e significativi. Eppure, nella percezione di molti, tale segmento continua a rappresentare l'anello debole¹ dell'intero sistema di istruzione e formazione, schiacciato tra una scuola primaria da cui non riesce ad affrancarsi e una secondaria di secondo grado che ancora la considera subalterna, scuola media inferiore, come si chiamava in tempi non lontani.

Le riflessioni che seguono intendono fotografare situazioni peculiari e criticità della scuola secondaria di primo grado senza la pretesa di essere esaustive, con la consapevolezza dell'inevitabile parzialità che un'operazione siffatta comporta. L'intento non è quello di suggerire soluzioni più o meno ingegnose, più o meno percorribili, ma soltanto richiamare l'attenzione su alcuni elementi.

2. La mia scuola media unica

Quando divenne scuola media unica nel 1962, le aspettative sociali nei suoi confronti erano molto marcate. Era destinata a garantire sia apprendimenti quantitativamente e qualitativamente significativi a tutti/e

* Già dirigente scolastica, ICS "B. Munari" Milano.

** I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

¹ Così venne definita nel Rapporto della Fondazione Agnelli dell'anno 2011 (<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Rapporto-sulla-scuola-in-Italia-2011.pdf>)

i/le preadolescenti, sia pari opportunità di crescita culturale a tutte le fasce sociali del Paese e soprattutto a superare le difficoltà e le disuguaglianze di una scelta, scolastica e di vita, troppo precoce². Rappresentava, in altri termini, uno strumento di equità sociale, in linea con i tempi, le aspettative sociali e le richieste del mercato del lavoro.

Quando iniziai a frequentarla, nel 1967, era già roduta, ma se ripenso a quei tre anni con l'esperienza di oggi, non posso fare a meno di considerare alcuni aspetti che, se certo non permettono di trarre considerazioni generali, appaiono tuttavia indicativi se non di una presunta debolezza della scuola, certo di una non compiuta trasformazione. Era, nella sostanza, una scuola di classe, come avrebbero scritto in quello stesso anno i ragazzi della scuola di Barbiana: i bocciati appartenevano alle classi sociali più deboli, erano i figli della *working class* per i quali la scuola riusciva solo episodicamente a rappresentare uno strumento di emancipazione sociale. Anche l'atteggiamento dei miei insegnanti era caratterizzato da una sorta di *resa all'inevitabile*: insegnavano a tutti, ma le lezioni erano rigorosamente frontali, con un andamento pressoché immutabile (correzione compiti, spiegazione o interrogazione, assegnazione compiti) e la valutazione rifletteva consolidate abitudini professionali. Figlia della *middle class*, ottenevo risultati brillanti, forte della mia caparbietà e di qualità che i docenti apprezzavano moltissimo, prime fra tutte la diligenza, l'impegno, l'educazione (*sic*) e l'intelligenza (*sic*), ma anche della considerazione che nella mia famiglia veniva attribuita alla scuola. Del resto, già la scelta dello studio del latino in terza media era un segnale significativo in tal senso: obbligatorio, esame compreso, per chi intendeva intraprendere studi classici; obbligatorio, ma con esame facoltativo, per tutti gli altri licei, non richiesto per chi intendeva affrontare studi tecnici o professionali. Era nella sostanza una scuola media ancora ancorata ai principi della riforma Gentile, ancella dell'unico percorso ritenuto veramente valido nel panorama dell'istruzione scolastica italiana: il liceo classico.

Tuttavia, pur con tutte le criticità di cui scrissero fra gli altri i ragazzi di Barbiana, quella scuola media unica centrò l'obiettivo di aumentare il tasso di quattordicenni in possesso di licenza media che, nei dieci anni successivi passò, come scrive Marco Rossi Doria, dal 46,8% all'82,3%. E aggiunge,

decine di migliaia di giovani entrarono, poi, sì nei licei ma soprattutto nelle scuole tecniche e professionali con una più

² Prima della Legge istitutiva della scuola media unica, gli alunni e le alunne dovevano scegliere al termina della 5ª elementare tra la scuola media triennale e una scuola professionale triennale di avviamento al lavoro.

forte cultura di base, potenziando il sapere diffuso, avvicinando sapere e lavoro, contribuendo alla trasformazione dell'agricoltura, di ogni settore manifatturiero e del crescente sistema dei servizi. Inoltre, l'espansione delle iscrizioni spinte alla costruzione e all'ammodernamento di migliaia di edifici scolastici, favorendo ulteriormente il boom economico e occupazionale già in atto³

Mi è capitato di chiedermi da dirigente, e di chiedere ai docenti, se diligenza, educazione e impegno siano tuttora apprezzate qualità. Scontata la risposta positiva; meno scontato scoprire che anche i significati attribuiti a quei termini non sono diversi da quelli di sessanta anni fa: intervenire a proposito rispettando i turni di parola, svolgere con regolarità i compiti assegnati, studiare (qualunque sia il significato attribuito al verbo), rispettare insegnanti e compagni. Appartengono al lessico scolastico anche *impegno*, *partecipazione*, *puntualità*: il loro significato viene dato per scontato, raramente si cerca di definire e condividere evidenze certe e osservabili che ne diano conto. Curioso è anche l'utilizzo del termine *scolastico* che solitamente designa qualità positive di alunni/e, che tuttavia non sono considerati *brillanti*, come se la scuola fosse vittima di un paradosso: riconoscere al proprio ruolo il merito di essere una certezza consolidata, ma senza guizzi che la rendano appetibile agli occhi di chi la frequenta.

3. Gli anni Settanta e Ottanta

Nel decennio successivo altri cambiamenti investirono la scuola media. I cosiddetti Decreti Delegati (1974) erano tesi a promuovere forme di partecipazione allargata alle famiglie, agli studenti (nella secondaria di secondo grado) e ai docenti, a promuovere la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento, nonché a definire nuove norme relative al reclutamento e allo stato giuridico del personale della scuola.

Furono abolite le facoltatività (Legge 348/1977) e, con la Legge 517/1977, aboliti gli esami di riparazione, promosse l'integrazione (allora si diceva così) e nuove forme di programmazione educativa e didattica.

Nel febbraio del 1979 furono emanati i *Nuovi Programmi* della scuola media (Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979). Si trattava di un testo che, come spesso accade nel nostro Paese, conteneva principi innovativi che accoglievano i risultati della ricerca educativa, pedagogica e didattica e li traducevano a beneficio delle scuole, affidando alle scuole stesse la responsabilità di declinarli operativamente in maniera appropriata. Difficile dire se le scuole ne colsero davvero la portata innovativa: è certo

³ M. Rossi Doria, *Così la Scuola Media Unica mise in moto l'Italia*, «La Stampa», 21/04/2013.

che negli anni Ottanta, quando fu istituito il tempo prolungato⁴ e io cominciai a insegnare, solo alcuni dei miei colleghi sembravano conoscerli, non a caso coloro che avevano scelto proprio il tempo prolungato l'avevano fatto nella convinzione che rappresentasse un'opportunità per ridurre quel divario di classe che ancora si avvertiva nella scuola media.

4. Il valore orientativo della scuola media

Si cominciò a parlare di scuola orientativa proprio con il Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979. Nelle premesse, tra i *Principi e fini generali della scuola media*, si legge:

La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé

La funzione orientativa fu intesa da molte scuole soltanto come insieme delle informazioni sui percorsi di studio successivi, distribuita in un arco temporale che occupava, in terza media, il mese immediatamente precedente le iscrizioni al ciclo successivo. Si colse solo in parte il senso e la portata di quell'aggettivo: orientare le scelte di sviluppo (nel paragrafo riportato non viene mai utilizzata l'espressione *scelte scolastiche*, a dimostrazione che era chiaro, per chi lo scrisse, il rischio di un'interpretazione letterale e quindi restrittiva e fuorviante da parte delle scuole) significava progettare e realizzare processi educativi e didattici complessi, di concerto con le scuole elementari e superiori, per individuare i bisogni formativi degli/delle alunni/e già a partire dalla classe prima, definire collegialmente percorsi capaci di offrire opportunità di apprendimento diverse e variegate, intercettare modi di apprendere (era prematuro parlare di stili di apprendimento o di intelligenze multiple) differenti per svilupparli e al contempo offrirne di nuovi favorendo consapevolezza in chi apprende.

L'accento sul valore orientativo della scuola, non solo media, venne riproposto dalla Direttiva 487/1997 dedicata proprio all'orientamento

⁴ Il tempo prolungato è stato istituito dal Decreto Ministeriale del 22 luglio 1983 in attuazione della Legge 270 del 20 maggio 1982.

delle studentesse e degli studenti. Il primo articolo della Direttiva ribadisce che l'orientamento è

attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia.

Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile⁵

L'articolo successivo declina le azioni che le scuole possono realizzare e gli attori in esse impegnati e prevede altresì la necessità di

formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche⁶

Anche della Direttiva si colsero solo in parte le implicazioni e gli inviti espliciti. Solo per alcune scuole rappresentò l'occasione per sperimentare prime forme di flessibilità, spezzando l'unità oraria e ricavando spazi e tempi per la realizzazione di iniziative di didattica orientativa e di continuità educativa. Si attuarono anche progetti in partnership con scuole superiori che spesso nascevano grazie a collaborazioni già consolidate tra le scuole (o tra i docenti), piuttosto che da occasioni ricercate e costruite proprio con l'intento previsto dalla Direttiva. Del resto, anche oggi appare molto complesso per le scuole del primo e del secondo grado dialogare in tema di orientamento: le scuole del secondo ciclo sono spesso percepite come esigenti dispensatrici di elenchi di contenuti che i/le docenti del primo ciclo debbono necessariamente affrontare. Il dibattito sulle competenze non sembra ancora avviato o comunque non pare offrire terreno di collaborazione.

Nel DM.254/2012 (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*) si sottolinea il valore orientativo dell'intero primo ciclo di studi. È interessante notare che, oltre ai richiami espliciti alla funzione orientativa di quel segmento di istruzione, c'è un uso frequente del verbo *orientare*, riferito alle discipline, all'attività didattica, all'ambiente di apprendimento, a sottolineare, ancora una volta, il carattere dinamico che deve caratterizzare il curricolo del primo ciclo,

⁵ La Direttiva è consultabile su https://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir487_97.html

⁶ *Ibidem*.

affidandone la costruzione alla progettualità delle scuole e alla professionalità dei docenti.

Oggi la funzione orientativa appare ulteriormente appannata, dal momento che la scuola secondaria di primo grado non è più il segmento che conclude l'obbligo scolastico. Anche nella percezione delle famiglie, tale valore non è sempre riconosciuto: sono numerosi i casi in cui il consiglio orientativo dei docenti viene ignorato, con un sensibile aumento di bocciature nel primo anno delle superiori.

5. Una scuola inclusiva?

A partire dal 1977, anno in cui fu approvata la Legge 517 già ricordata, la scuola secondaria ha compiuto passi da gigante sulla strada dell'inclusione, intesa nell'accezione più ampia, come promozione e valorizzazione delle individualità di ciascun alunno/a. Il dibattito si è spostato sulle differenze tra personalizzazione e individualizzazione e le accuse dei ragazzi di Barbiana sembrano appartenere a un passato molto lontano. Eppure, l'emergenza causata dal *lockdown* conseguente alla pandemia di Covid 19 ha riproposto prepotentemente proprio il tema delle differenze di classe nelle scuole del primo ciclo. La didattica a distanza prima e la didattica digitale integrata poi hanno permesso ai docenti di misurare le differenze, non soltanto tra chi disponeva di strumenti digitali appropriati, ma soprattutto, entrando nelle case degli alunni, di rilevarle in maniera diretta negli ambienti fisici e negli spazi domestici a disposizione dei ragazzi e, più ancora, di constatarne la portata tra chi a casa era seguito e accudito e chi invece era solo con sé stesso. Il tema delle differenze sociali e culturali è riemerso in tutta la sua portata, tra lo stupore di alcuni docenti: la scuola in presenza ne attenua gli effetti, ma la distanza ha riproposto differenze che si ritenevano superate, costringendo gli insegnanti, almeno quelli più attenti e professionalmente più consapevoli, a riesaminare metodologie, strumenti, proposte, attività e, in prospettiva l'intero *modello tayloristico*, come lo definisce Mario Castoldi⁷, la struttura rassicurante del fare scuola, che si tramanda da generazioni.

6. Le percezioni dei docenti

Sono molti a ritenere, a torto o a ragione, che la scuola media sia stata sempre più spesso investita da nuove istanze a cui il legislatore ha risposto in maniera poco organica, tanto che spesso sono state definite e

⁷ M. Castoldi, *SOS dal lockdown: ripensare il modello organizzativo*, «Rivista dell'Istruzione», XXXVI, 6 (2020), pp. 67-72.

percepiti come emergenze. È il caso della stagione delle educazioni: proprio alla scuola media sono stati affidati compiti per i quali i docenti non erano preparati, senza che le emergenze fossero accompagnate da adeguate azioni di formazione e da investimenti significativi in termini di risorse economiche e professionali. È mancato un disegno capace di governarle come fenomeno organico e di conseguenza farle percepire come necessità legate a bisogni nuovi, piuttosto che come emergenze a cui porre rimedio. Ne sono esempi significativi le vicende legate all'inserimento degli alunni stranieri neo-arrivati in Italia, ma anche quelle relative alla dispersione scolastica con cui molti istituti si stanno misurando anche in questi mesi grazie ai finanziamenti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Ciò ha favorito la proliferazione dei cosiddetti progetti e la conseguente necessità, con l'entrata in vigore del DPR.275/1999, di definire nel Piano dell'Offerta Formativa un progetto di scuola capace di rispondere in maniera informata, organica, ordinata, progettata, misurata e valutata, alle istanze, ai bisogni e alle aspettative del proprio territorio: le scuole si sono misurate con la necessità, per dirla con uno *slogan* di quel momento, di passare dalla scuola dei progetti a un progetto di scuola.

Tutto ciò ha contribuito a sviluppare nella scuola professionalità nuove, anche grazie alla istituzione delle funzioni obiettivo, ora funzioni strumentali, e ad azioni di formazione diffuse a macchia di leopardo, in assenza, più che di un piano di formazione, di un disegno complessivo in grado di regolare la materia a livello contrattuale, giuridico e professionale.

Inoltre, come scrive Giancarlo Cerini:

È diffusa la percezione, specie tra i docenti interessati, della scarsa considerazione sociale di cui godono gli insegnanti italiani, accompagnata da livelli retributivi inferiori a quelli dei colleghi europei⁸

Così i docenti si sentono sempre più investiti di aspettative alte, privi al contempo di riconoscimenti sociali ed economici, nonché di strumenti professionali in grado di fornire sponde certe alle nuove istanze educative con cui sono chiamati a misurarsi. Non più *vestali della classe media*⁹, sono alla ricerca di una propria identità che garantisca ruolo e soprattutto visibilità sociale. Gli studi delle neuroscienze sulle caratteristiche dei pre-adolescenti e quelli sulle intelligenze multiple hanno contribuito a minare ulteriormente le certezze degli insegnanti.

⁸ G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, Napoli 2021, p. 45.

⁹ Si fa riferimento al noto testo di M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969, da cui emerge il sostanziale conservatorismo dei docenti.

Da dirigente, mi è capitato spesso di rispondere a richieste esplicite di consigli, suggerimenti e aiuti da parte di giovani insegnanti della scuola secondaria di primo grado, preoccupati a volte di perdere credibilità e autorevolezza agli occhi della classe, più spesso impotenti a governare provocazioni, comportamenti oppositivi e talvolta aggressivi dei ragazzi. Alcuni docenti iniziano la loro avventura professionale convinti che la nota sul registro e la convocazione dei genitori siano strumenti educativi professionalmente validi ed efficaci per creare una relazione con gli alunni e contrastare comportamenti provocatori. Manca nel loro bagaglio professionale, al contrario di quanto è previsto per i docenti di scuola primaria, una formazione legata alla didattica disciplinare e prima ancora alle scienze dell'educazione.

7. L'esperienza degli istituti comprensivi: una difficile convivenza

L'istituzione degli istituti comprensivi ha riproposto come prioritario il tema della continuità didattica ed educativa tra scuola primaria e secondaria di primo grado. La ricerca di continuità deve tuttavia garantire, come scrive sempre Cerini,

un elemento di discontinuità, di ripartenza, di evoluzione, di incontro con nuovi compiti di apprendimento, nuove situazioni, che portano a nuove sfide. La stessa "competenza" si coniuga con l'idea di un compito sfidante¹⁰

Ancora una volta, la secondaria di primo grado si trova a mezza strada tra la scuola primaria e il biennio che chiude l'obbligatorietà, alla ricerca di un'identità che ne garantisca autonomia di sviluppo e ne definisca il ruolo in maniera più incisiva. Anche la costruzione del curricolo di istituto rappresenta tuttora per molti comprensivi un terreno di scontro, quasi che ogni segmento di scuola fosse più impegnato a presidiare i propri confini, piuttosto che a definire processi educativi in grado di orientare alunni e docenti verso il benessere organizzativo. Le nuove norme sulla valutazione nella scuola primaria hanno ulteriormente accresciuto la discrasia tra i due segmenti di scuola.

Proprio il tema della valutazione degli apprendimenti, riferita in particolare agli esiti dell'esame di Stato, offre interessanti spunti di riflessione. La normativa¹¹ prevede che il colloquio d'esame ponga particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio.

¹⁰ G. Cerini., *Atlante delle riforme (im)possibili*, cit., p. 147.

¹¹ D.Lgs.62/2018 e DM.741/2018.

È evidente l'attenzione verso una valutazione del colloquio fortemente formativa, attenta ai processi di apprendimento, nonché a quelli messi in atto durante il colloquio stesso. In coerenza con quanto previsto nel *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione delle Indicazioni nazionali*, le scuole possono elaborare criteri che rendano conto delle competenze richiamate più sopra e permettano di differenziare la qualità delle prestazioni sulla base di evidenze osservabili e misurabili. Potranno essere focalizzati aspetti, quali, ad esempio, la capacità di motivare le proprie affermazioni, di indicare le difficoltà incontrate nella preparazione del colloquio, di ricercare nuove informazioni e/o di scegliere fonti opportune. La valutazione potrebbe tenere nel debito conto il percorso individuale di ciascun/a alunno/a, strutturandosi in tal modo, anche nel momento conclusivo del percorso di studi, come valutazione per l'apprendimento. Potrebbe essere utile assumere come riferimento le dimensioni considerate per la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria (autonomia, continuità, tipologia della situazione, risorse mobilitate¹²) o almeno alcune di esse. Ugualmente utile sarebbe definire criteri che rendano conto della qualità del colloquio stesso, inteso come prodotto finale di un processo di apprendimento triennale. In tal senso potranno essere focalizzati aspetti relativi alle competenze linguistiche, quali, per esempio, la competenza lessicale, grammaticale e sintattica, o anche la competenza pragmatica e testuale. Per questi aspetti, le scuole secondarie di primo grado potrebbero trovare utili riferimenti nella *Griglia di valutazione della prova orale*, allegata all'OM. 65/2022 relativa agli esami di Stato del secondo ciclo. La scuola secondaria potrebbe così essere percepita come l'anello di congiunzione tra i cicli scolastici, recuperando un'identità propria e la considerazione sociale che le manca. Ovviamente, sarebbe soltanto un primo passo per un ripensamento complessivo.

8. Il ruolo del/la DS

Appare scontato parlare di complessità nel governo degli istituti comprensivi in cui agiscono molteplici attori con profili professionali e ruoli differenti. Pure, la responsabilità di condurre a unitarietà l'istituto è in capo al/alla dirigente scolastico/a cui spetta il compito, fra i numerosi che gli/le sono affidati, di costruire una comunità professionale che agisca per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo, primo fra tutti, la creazione di benessere per alunni e adulti. Non ci sono strumenti specifici, in aggiunta a quelli giuridici di cui già dispone, che possano facilitare il

¹² Cfr. OM.172/2020 e le relative *Linee Guida*.

compito di chi dirige, né è possibile progettarne di esclusivi per la scuola secondaria di primo grado. La lettura del contesto professionale sarà più facile per chi è stato docente di quell'ordine di scuola, ma potrebbe al contempo viziarne la percezione e/o l'analisi. È opportuno in ogni caso che

il DS, leader e manager al tempo stesso, si adoperi per *orientare* l'azione educativa anche di questo segmento, con la consapevolezza delle sue criticità, così da restituirgli (o attribuirgli) un profilo (un *sensu educativo*¹³) più definito e autonomo.

¹³ P. Triani, *Ripensare la scuola media*, «Rivista dell'Istruzione», XXXVI, 2 (2020), pp. 40-44.

Maria Amodeo *

**60anni, ma... li dimostra. Ripensare la scuola secondaria
di primo grado fa bene al Paese**

La scuola media compie sessanta anni. Mai ridisegnata se non per necessari interventi di restyling, oggi è l'anello debole dell'istruzione pubblica. Persa una sua specifica identità, un tempo coerente con i bisogni civico educativi, rigenerativi di un Paese in pieno boom economico, la scuola secondaria di primo grado da qualche decennio è in difficoltà. L'autonomia, tratto valoriale della scuola contemporanea, può diventare la via per un rinnovamento. L'ideale equità che sta alla base del diritto all'istruzione, oggi, pare minato dalla rigidità del sistema della scuola media ("media" rispetto a cosa?) unica, ma non più speciale, e quindi inadatta ai contesti diversi per età, sviluppo e bisogni. Lo sviluppo dell'autonomia non è in contrasto con il dovere di uniformità della scuola pubblica che non deve perdere di vista l'equità delle diversificate opportunità, anzi ne è la piena formula di rinnovamento.

1. Introduzione

La scuola media unica nasceva in Italia agli albori del decennio spartiacque tra Ricostruzione e boom economico¹. In quel momento se l'obiettivo strategico nazionale era la scolarizzazione di massa (la scuola media unica per tutti) quello educativo e sociale era superare l'analfabetismo e conformare l'educazione pubblica ad una massificazione delle conoscenze fino ai 14 anni. Apprendere non solo la lingua materna ma anche una lingua straniera e le discipline storico, artistico o tecniche aveva per fine l'elevamento culturale medio degli Italiani, musica, educazione tecnica ed artistica contribuivano a migliorare quelle che oggi sono le competenze di base e garantivano, nella volontà del legislatore, la parità di accesso alle scelte future. Unico elemento diversificante era l'introduzione del latino in terza media, obbligatorio solo per studentesse

* Dirigente Scolastico I.S.I.S. Giulio Natta, Bergamo.

** I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

¹ L. 31 dicembre 1962, n. 1859 (in GU 30 gennaio 1963, n. 27) Istituzione e ordinamento della scuola media statale. Art. 1. Fini e durata della scuola: «In attuazione dell'art. 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva».

e studenti che non avrebbero voluto precludersi la scelta di un indirizzo liceale.

La scuola media unica ed unitaria nasceva dunque con pochi e chiari obiettivi, sociali prima che culturali, ed era la mera applicazione dell'art. 34 della Costituzione:

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi

Elevando l'obbligo d'istruzione lo Stato metteva al centro un suo compito democratico, aumentare la scolarizzazione, facilitarne l'accesso ed accompagnare i preadolescenti alla scelta del proprio futuro.

Il boom economico aveva però generato l'illusione che equità significasse prima di tutto quantità. Quantità di cose possedute, quantità di benessere, quantità di studenti nella scuola pubblica e gratuita per il maggior numero di anni (dai 6 ai 14) significava, tout court, garantire la reale democrazia di Stato. La gratuità dell'istruzione media, oltre che quella elementare, era garanzia d'accesso al diritto di istruzione per tutte le famiglie e per tutti, ragazze e ragazzi.

Anche nella sua denominazione "scuola media" lo Stato dichiarava che una Nazione in pieno sviluppo economico dopo gli obiettivi primari dell'istruzione elementare, "saper scrivere, leggere e far di conto", avrebbe preservato intere generazioni dall'abbandono scolastico creando al contempo le condizioni per una libera scelta del proprio futuro costruito sui valori della scuola di massa che purtroppo fa confusione tra quantità degli anni di scuola e qualità degli apprendimenti acquisiti. La scuola media di massa, gratuita, obbligatoria, per tutti, avrebbe preservato d'ora in poi il Paese dagli obsoleti condizionamenti per nascita. Le famiglie proletarie come quelle borghesi avrebbero avuto le stesse opportunità di istruzione per i propri figli e di ascesa sociale per sé in qualunque contesto vivessero, urbano o rurale. Le famiglie italiane potevano coltivare così l'entusiasmo della partecipazione democratica alla buona istruzione per tutti. Elevando le menti delle future generazioni si poteva intravedere, attraverso i figli, il proprio riscatto economico e sociale.

"Se studi potrai migliorare la tua vita ed essere vanto per la tua famiglia". Pertanto, cominciare a frequentare la migliore scuola media della città e del circondario garantiva alle famiglie borghesi una continuità e a quelle proletarie un sogno di vita migliore.

Se dunque la scuola media ha dato agli Italiani strumenti per crescere in conoscenza ha dato ad intere famiglie un sogno, quello di emergere,

attraverso i figli, dalla miseria, dalle ristrettezze di una vita vissuta, fino al primo dopoguerra, come condizione naturale per nascita di subalternità. Ecco perché la scuola media unica ha dato negli anni Sessanta ad una Nazione, galvanizzata dal sogno per essere uscita dal disastro post bellico, l'illusione di equità sociale e di benessere progressivo e duraturo.

La formazione strategica degli adolescenti nelle tre classi intermedie (tra elementari e superiori), finalizzata «a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione» e a favorire «l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva», scandiva un importante rito di passaggio dall'infanzia alla adolescenza e ne accompagnava progressivamente i cambiamenti. Quel tipo di scuola negli anni sessanta era moderna perché faceva vedere, attraverso le discipline d'insegnamento che lo sviluppo integrale di uomini e donne deve essere accompagnato dalle plurime attenzioni sia al corpo in crescita sia alle menti in sviluppo. Quelle attenzioni pedagogiche vissute a scuola erano scandite anche dalle fantasie e dalle emozioni di preadolescenti consapevoli, grazie ad un connesso sentire sociale e familiare, che andare alle medie, -non serviva aggiungere il sostantivo "scuole", significava, per ciascuno "diventare grandi".

Iniziare le medie è stato per bambine e bambini un rito di passaggio contrappuntato da molti simbolici cambiamenti: la cartella delle elementari veniva progressivamente sostituita con un elastico porta libri o con il più trendy zaino di tela; la presenza degli adulti nel "viaggio verso scuola" veniva progressivamente sostituita da quella dei coetanei. Quei tre anni hanno accompagnato il nostro crescere in autonomia, in organizzazione e capacità di fare scelte. Si era agli albori di tante piccole conquiste ma già si respirava l'entusiasmo di diventare grandi. Il primo consultare strani dizionari di lingue antiche e moderne era un viaggiare con la fantasia nell'attesa di poterlo fare nella realtà.

L'organizzazione del proprio apprendimento per discipline, insegnate da docenti diversi e specialisti, non più dalla maestra unica, si prestava alla previsione del diverso rango degli studi alti, in cui le materie si distinguono anche per l'insegnante diverso che le impartisce.

Le "medie" erano certo più impegnative ma portavano con sé il fascino del mondo dei grandi in cui il preadolescente si sarebbe ben presto trovato entrando alle scuole superiori o nel mondo del lavoro.

Il ciclo unico delle medie conferiva dignità e ritmo al crescere ed arrivare alla seconda licenza scolastica (la prima era quella elementare) e voleva semplicemente dire "essere nel mondo dei grandi"!

Tanta chiarezza di obiettivi, aspettative e risultati per un adolescente e la sua famiglia, oggi si è trasfigurata in una serie di incertezze nei modelli perseguiti e nei risultati da raggiungere.

Oggi la scuola secondaria di primo grado, già nella modifica della sua denominazione, ha perso molto del suo fascino, *medie* ha a che fare con sviluppo, con l'intermedietà di un passaggio da qualcosa a qualcos'altro, *grado* invece ha a che fare con l'ordine, la gradualità delle competenze da sviluppare. Nello stesso tempo la nuova denominazione anziché chiarire il rito di passaggio dall'infanzia alla adolescenza ne amplifica l'incertezza sottolineandone la mancata identità. Oggi la scuola media è un *mini liceo* che segna una grave discontinuità con la scuola primaria senza per questo proiettarla nel mondo dell'istruzione superiore. Inoltre, la scolarizzazione, impartita ancora per discipline separate e per modelli scolastici basati sull'immobilità degli studenti, sulla loro prevalente capacità di ascolto e sull'auto controllo delle emozioni, non si confà alle caratteristiche dello sviluppo psicologico delle generazioni più recenti.

Sessanta o cinquanta anni fa gli ambienti scolastici, soprattutto le nuove scuole medie erano più ricche, per proposta didattica e spazi dedicati, delle scuole elementari appena concluse. La presenza di una palestra, di un gabinetto scientifico e della biblioteca rendeva quella scuola per ragazzi e ragazze più attraente ed affascinante delle elementari. Oggi purtroppo quella modernità è stata ampiamente superata e non risulta rinnovata, in modo estrinseco e coerente, con i cambiamenti evolutivi che caratterizzano i *Centennials*

2. Identità e scuola media unica: vicinanze possibili?

L'identità della scuola secondaria di primo grado oggi si richiama alla chiara visione e condivisione di un territorio e dei suoi *stakeholder*. Per identità si intende una caratterizzazione riconoscibile, espressa nel PTOF e nella congruenza dei servizi scolastici offerti. L'identità della scuola secondaria si riconosce oggi nella *vision* e nella *mission*, dichiarata quest'ultima attraverso i modelli di psicologia dello sviluppo e le cornici pedagogiche cui si ispira e la cui continuità è garantita attraverso la formazione continua prevalentemente condivisa dall'organico dell'autonomia.

Negli anni Sessanta, invece, quando era ben lontana la politica nazionale della valorizzazione dell'autonomia nella Pubblica Amministrazione che contrassegnerà tutto il processo d'ammodernamento introdotto dalla

cosiddetta “Legge Bassanini”², l’identità della scuola media veniva garantita dagli standard d’insegnamento (materie e programmi di studio) e veniva definita per chiare finalità nazionali popolari: l’aumento degli anni di scolarità, l’eguaglianza delle opportunità, la gratuità, l’orientamento alle scelte future.

In effetti dalla introduzione della Legge 1859/62 la scolarizzazione è certamente aumentata sia per i controlli più serrati a presidio del rispetto dell’obbligo sia per effetto della sostenibilità dell’assolvimento dello stesso (gratuità). Grazie alla Legge n. 1859 i livelli di frequenza scolastica si sono avvicinati in breve tempo a quelli europei, tuttavia raggiungere la licenza (*attainment*) non è automatica garanzia di effettiva qualità del sapere acquisito (*achievement*). Se in questi anni la scuola media ha elevato gli anni di scolarità, gli apprendimenti, in termini di conoscenze di base senza voler indagare i livelli di competenza, non hanno tenuto il passo né con i cambiamenti culturali né con gli indicatori abilitanti al superiore successo formativo di ciascuno studente. La legge ha elevato gli anni dell’obbligo d’istruzione pubblica ma non ne ha preservato la qualità necessaria al raggiungimento del successo e al benessere degli adolescenti.

Il successivo elevamento dell’obbligo di istruzione al primo biennio della secondaria di secondo grado ha reso poi la scuola media meno desiderabile, sia pure come mero strumento, per il conseguimento di un diploma conclusivo di studio.

In ultimo, nonostante le buone intenzioni, è fallito anche il terzo obiettivo della scuola media unica: essere un triennio dedicato all’orientamento alle future scelte.

Ciò premesso, la scuola *intermedia* resta oggi solo la scuola “di mezzo” senza riuscire a decollare in autonomia ed identità propria. Il risultato purtroppo è l’esser diventata “l’anello debole” del primo ciclo d’istruzione pubblica forse perché la chiarezza degli obiettivi della scuola riformata nel 1962 contrasta con una nuova complessità di funzioni declinate in traguardi astratti e non più funzionali ai cambiamenti evolutivi delle nostre ragazze e ragazzi. Solo il 30% degli studenti dichiara nel 2021 di andare volentieri in prima media ma questa percentuale scende inesorabilmente al 10% alla conclusione del ciclo³.

La scuola del 1962 ha centrato uno dei tre obiettivi dichiarati dalla Legge che l’ha introdotta, l’elevamento della scolarizzazione, ma ne ha fallito due: l’uguaglianza delle opportunità sociali (elevare il numero dei

² L. 59/1997, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.

³ Cfr. Fondazione Agnelli, *Rapporto Scuola Media 2021*.

diplomati di secondo livello EQF per garantire i livelli di apprendimento); l'essere un'efficace occasione per l'orientamento consapevole alle future scelte.

3. I disagi della nostra scuola secondaria di primo grado, origini e proposte

I dati Invalsi non sono l'unico elemento di evidenza dei divari di qualità degli apprendimenti tra primaria e secondaria di primo grado. Per un miglioramento progressivo della scuola secondaria sembra più interessante enucleare tutti i mali, ormai decennali, monitorati dai due Rapporti sulla Scuola in Italia curati dalla Fondazione Agnelli, il primo nell'anno 2011 e il secondo, a dieci anni di distanza, pubblicato nel 2021⁴. Entrambi i Rapporti registrano come il calo degli apprendimenti, tra scuola primaria e secondaria di primo grado, sia uno di tre macro-fattori interconnessi.

1. Gli adolescenti italiani tra gli 11 e i 14 anni hanno con la scuola un più alto livello di conflittualità rispetto ai loro coetanei europei. Tanti adolescenti dichiarano apertamente di non trovarsi bene, di non “stare bene” alla scuola media.

I motivi sono tanti ma forse una particolare attenzione alle neuroscienze e allo sviluppo emotivo delle nuove generazioni potrebbe aiutare gli insegnanti a sviluppare approcci didattici e a fare scelte educative più efficaci, meno distanti dai reali bisogni affettivi, relazionali e, solo in ultimo, cognitivi dei nostri adolescenti. Oggi la scuola media impostata sulle discipline risulta indifferente, impermeabile alle modificazioni neuronali dei nostri ragazzi. Puntare sulla competenza emotiva e tener conto delle modificazioni evolutive sembra essere proprio la parte meno curata dalla scuola secondaria in generale; una tale trascuratezza rende inutile e vanifica qualsiasi intervento correttivo.

2. La classe insegnante ha in generale un'età media elevata, questo divario generazionale, il turnover, il precariato storico si cumulano, nell'ultimo decennio, con la percezione di un graduale peggioramento delle proprie condizioni lavorative. I docenti della scuola secondaria di primo grado appaiono oggi i meno soddisfatti, rispetto ai colleghi degli altri ordini, sia per lo scarso riconoscimento sociale sia per l'elevato livello di conflittualità vissuta nelle relazioni scuola famiglia.

⁴ *Ibidem*.

3. Terza ma non ultima macro-criticità è la «caduta degli apprendimenti tra scuola primaria e scuola media»⁵.

In generale, la scuola media non riesce a ridurre e spesso accentua disuguaglianze sociali, divari territoriali e di genere, differenze di origine già evidenti nei risultati della scuola primaria. Il divario diventa ancora maggiore per gli studenti figli di genitori con un basso titolo di studio (licenza elementare o media), per chi vive nelle regioni Meridionali.

A queste categorie personalmente aggiungerei i problemi legati alla frequenza di ragazzi non italofofoni.

4. Come superare il disallineamento di *attainment* ed *achievement*?

Non sembra necessario agire sul riordino del ciclo di studi, ampliarlo, ridurlo, compattarlo, sono tutte formule confusive su cui si è ampiamente discusso senza che vi sia una consequenzialità diretta con l'eventuale superamento dei divari. Perché invece non lavorare su piani di intervento mirati a valorizzare l'autonomia delle scuole? La legge la prevede (DPR n. 275 del 1999), ma la rigidità dei curricula nella secondaria di primo grado, scandita per discipline obbligatorie, non la rende praticabile. Perché non creare maggiori condizioni di flessibilità e aree di compresenza docenti agendo sugli assi culturali e sulla personalizzazione degli apprendimenti? Il processo sarebbe più facile e più snello, valutarne i risultati e definirne l'efficacia sarebbe compito delle scuole stesse. Certo per pianificare interventi efficaci occorreranno linee guida nazionali di accompagnamento, ma in questo caso le azioni governative sarebbero di minor impatto contrattuale e sindacale rispetto ad una riorganizzazione ordinamentale.

Altro campo d'azione strategico sarà l'intervento sulla specializzazione degli insegnanti, che dovrebbero essere esperti oltre che di metodologie didattiche anche di psicologia dello sviluppo e di neuroscienze. Insegnare una materia senza tenere conto delle diverse età dei propri studenti è un fallimento e 60 CFU da acquisire nelle aree psicopedagogiche, necessari oggi per insegnare, non garantiscono e non preservano una valida formazione che è funzionale su queste tematiche solo se continuativa. La formazione specifica sulle diverse età dei bambini è chiara agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria perché non dovrebbe esserlo agli insegnanti della secondaria di primo e di secondo grado?

⁵ Intervista ad Andrea Gavosto presidente Fondazione Agnelli, consultabile su https://www.lastampa.it/torino/2019/06/26/video/intervista_ad_andrea_gavosto_direttore_della_fondazione_agnelli-133744

Per affrontare i divari di apprendimento e il gap di soddisfazione degli studenti della secondaria di primo grado non abbiamo una sola ricetta ma tante ipotesi d'intervento. Ecco perché far leva sull'esercizio della autonomia organizzativa e di sperimentazione delle scuole può essere la soluzione pratica per intervenire sui divari senza annullare le diversità che sono un valore. Crediamo che autonomia e flessibilità consentano di agire diversamente a seconda delle diverse condizioni sociali, emotive, cognitive, e possano valorizzare i diversi talenti e le intelligenze multiple dei nostri giovanissimi studenti. La flessibilità non solo dei metodi e della didattica ma soprattutto dei curricula, declinati in tempi, contenuti, modi formativi diversi, accompagnata dalla consapevolezza insegnante dei mutamenti evolutivi dei nostri adolescenti, porterebbe la scuola ad essere più vicina a studenti e famiglie in una società che ha fatto della complessità la sua chiave di volta. Oggi la noia, l'insoddisfazione di quel 70% di studentesse e studenti che non "si trova bene nella scuola media" mette gli insegnanti a dura prova facendoli sentire sempre più vittime anziché artefici di un funziona educativa ad altissima competenza e professionalità.

Sussiste però una condizione perché l'organizzazione flessibile e la maggiore autonomia scolastica diano buoni frutti, la scuola media dovrà smettere di sentirsi e di agire solo come un'ancella della scuola superiore e diventare un'autonoma artefice di buone occasioni per i propri studenti e per il proprio territorio. Infine, per novellare l'istruzione media oggi asservita alla scuola superiore, occorrono insegnanti consapevoli del proprio ruolo, valorizzati dallo Stato e dalla Società civile. Non è più possibile differire gli interventi, le rigidità dell'attuale sistema ordinamentale non sono da tempo indici di eguaglianza bensì, purtroppo, matrici di gravi diseguaglianze sociali e culturali.

5. Conclusioni: ipotesi per novellare la scuola secondaria di primo grado

Solo come piccolo contributo proviamo ad enucleare alcune possibili azioni di miglioramento della scuola secondaria di primo grado:

1. Trasformare il concetto di equità da quantità in qualità. Dalla giustizia della scuola uguale per tutti occorre passare all'eguaglianza di un'offerta scolastica veramente personalizzata, funzionale alla crescita di ciascuno. Ciò a cui la scuola del futuro deve tendere sono le opportunità di successo più che le opportunità di accesso alle future scelte.
2. Interrogare gli esperti delle neuroscienze sull'evoluzione emotiva e psichica dei nostri adolescenti per ricostruire approcci metodologici adeguati. Ciò che va bene per lo sviluppo e le

autonomie organizzative degli studenti più grandi (dai 16 ai 18 anni) non va bene per i preadolescenti il cui sviluppo emotivo e cognitivo è ancora in fieri.

3. Agire sui divari socioeconomico familiari perché il successo e l'insuccesso scolastico non siano ancora frutto di un determinismo per nascita. Questo punto non spetta in modo diretto alle scuole ma sul proprio territorio possono esserne condizione e ambito di azione, finestra di opportunità a contrasto del rischio disagio e abbandono.
4. Ricostruire la nuova missione della scuola media in coerenza con i cambiamenti evolutivi e con un rivoluzionario concetto di equità e giustizia sociale che non si limiti a dare a tutti lo stesso. Abbiamo ipotizzato che l'autonomia possa aiutare in questo compito, rinvigorendo, attraverso la multiformità organizzativa, la personalizzazione dei percorsi di studio. Sappiamo come la personalizzazione dell'offerta scolastica concorra ad eliminare le differenze iniziali offrendo opportunità diverse secondo i bisogni e le condizioni di ciascuno. Oggi il vero vizio della scuola secondaria di primo grado è proprio la sua uniformità, il suo conformarsi ad un'ordinaria offerta d'istruzione che non avvicina ma allontana gli adolescenti e non ricucire i divari anzi li cristallizza. «Già in prima media, non più del 30% delle ragazze e non più del 25% dei ragazzi dà un giudizio "molto positivo" all'ambiente scolastico. Al termine della terza media, il pieno gradimento si riduce ulteriormente, non superando il 10%. Grande è anche la fatica accumulata dagli studenti, nel passaggio dalla scuola elementare alla media che, per come è strutturata, con tante materie e numerosi insegnanti, «è pensata per studenti più grandi, quasi fosse un mini-liceo e non per preadolescenti che, per esempio, hanno bisogno di lavorare in gruppo». Così, a partire dalla prima media, 4 su 10 si sentono stressati dal carico di lavoro, condizione che, in terza, riguarda il 48,4% dei maschi e 56,9% delle femmine»⁶.
5. Ampliare il curriculum dell'autonomia per raggiungere i diversi stili cognitivi e rimotivare quegli adolescenti che oggi si sentono distanti da una scuola vetusta, sorda alla molteplicità di stili e modelli comunicativi efficaci.

Certamente si tratta solo di pochi spunti di attenzione come contributo ad un vasto dibattito sulla rinascita della nostra scuola media. Mirare alla

⁶ Cfr. Fondazione Agnelli, *Rapporto Scuola Media 2021*.

ripresa sociale della “scuola di mezzo”, dedicata alle ragazze e ai ragazzi tra gli 11 e i 14 anni, è comunque urgente, improcrastinabile perché mentre la Scuola costruisce il loro presente, concorre a progettare già il comune futuro di tutto un Paese, il Nostro!

RECENSIONI

M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 330

Ci possono essere diverse tipologie di recensione. Quelle per lo più descrittive, che ripercorrono in sintesi il contenuto di un volume, cercando di delinearne il filo rosso del discorso e i principali snodi tematici e argomentativi.

Quelle celebrative, che per i più svariati motivi si limitano ad enunciare le qualità di un testo, nella speranza di omaggiare l'autore/autrice.

Vi sono poi, speculari a queste, quelle rassegne volte invece ad attaccare, criticare e talvolta anche “denigrare” un volume, o perché non si condivide la tesi e si vuole argomentare razionalmente in un senso contrario o, ahimè, perché non si condivide lo stesso orizzonte ideologico/di gruppo dell'autore (tralasciando di considerare l'ipotesi, in realtà sempre possibile, di prese di posizioni causate non dalla libera discussione critica di temi, oggetti e concetti, quanto piuttosto da considerazioni e vicende di carattere personale).

Di fronte a questo ventaglio di possibilità, in questa mia breve recensione del volume in oggetto proverò a seguire la via del dialogo con il testo, condividendo con il lettore alcuni tra gli aspetti che mi sono apparsi maggiormente salienti e rilevanti di un lavoro che, va subito detto, tratta di un tema decisivo per il sistema di istruzione e formazione e lo affronta da una prospettiva storica-educativa con grande precisione e dovizia di documentazione.

Innanzitutto, il tema. Quello della formazione degli insegnanti in Italia è un argomento di stringente e in qualche modo “perenne” attualità, visto e considerato che le “peripezie” (p. 24) della formazione docente attraversano tutta la storia della scuola italiana, dalla sua “fondazione” del sistema nazionale d'istruzione ottocentesco fino alle cronache quotidiane. Inutile poi ricordare in questa sede che, i paradigmi pedagogici, le modalità didattiche, i percorsi formali e le strategie di formazione e reclutamento dei futuri insegnanti di questo Paese, rappresenta uno dei punti centrali del PNRR e che proprio in questi mesi sta vedendo un tentativo riformatore da lungo tempo atteso scaturito dall'approvazione della legge n. 79/2022.

In questo contesto, la prima domanda che potrebbe sorgere – al di là del sicuro interesse da parte dei ricercatori del settore (compreso il

sottoscritto), degli esperti e degli “addetti ai lavori” – è dunque che cosa in più può fornire su questo tema già così dibattuto la prospettiva di una ricostruzione storica, dal XIX secolo, al lettore di oggi che forse aspetta con un sentimento misto di ansia e speranza i prossimi decreti?

Innanzitutto, in maniera molto semplice e diretta si potrebbe rispondere così: a evitare gli errori del passato. Un passato che, tra *letarghi* (introduzione), *guadi* (secondo capitolo) e *miraggi* (terzo capitolo), rappresenta una storia di un susseguirsi di sostanziali fallimenti, numerosi tanto quanto i tentativi di riforma, i progetti e le discussioni attorno al tema oggetto del volume. Che non a caso ci consegna alla fine, proprio nelle ultime righe del testo, l'immagine di un sistema di istruzione nazionale “incapace” di rispondere adeguatamente «al processo di modernizzazione in atto» (p. 184).

Una considerazione che dunque dovrebbe infondere a chi si avvicina a mettere mano al sistema di formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti da un lato una buona dose di coraggio, determinazione e intraprendenza nel percorrere strade non ancora battute e a diffidare dall'intraprendere itinerari che si sono già rivelati inadeguati; dall'altro prudenza e attenzione viste le numerose e spesso autorevoli “vittime” che si sono cimentate già in precedenza in tentativi di riforma. La storia, recente e più antica, del nostro Paese e che l'A. ripercorre, è infatti costellata di roboanti e immaginifici progetti di riforma che non sono mai stati concretamente attuati o lo sono stati solo in parte o per un limitato periodo di tempo.

I tre capitoli che strutturano il libro, a cui fanno seguito una approfondita appendice normativa, si susseguono secondo una suddivisione cronologica con l'obiettivo, dichiarato dall'A., di «dipanare l'intricata matassa che ha aggrovigliato il problema della formazione iniziale dell'insegnante» (p. 31) in Italia dalla seconda metà dell'Ottocento ad oggi.

Le vicende sono guardate con l'occhio attento dello storico dell'educazione, che vuole ricostruire non solo l'avvicinarsi di ministri, leggi e riforme, ma provare a seguire l'evoluzione e le diverse sfumature del dibattito pedagogico su un punto così cruciale del sistema d'istruzione e formazione. Leggendo il testo emergono infatti le diverse facce che contraddistinguono, in misura variabile tra loro a seconda delle fasi storiche, la figura dell'insegnante ora «specchio e suscitatore di virtù» (p. 13), ora «sacerdote del metodo» (p. 15), ora «professionista competente» (p. 17). Una professione che, com'è noto, per Freud era definita “impossibile” e che il percorso storico di questo volume fa riemergere

nella sua complessità, con alcune rinnovate consapevolezze di carattere pedagogico.

La prima riguarda il superamento dell'insegnante come mero trasmettitore di conoscenze ma come di colui in grado di rivestire l'*autorità magistrale*, colui cioè che attraverso l'insegnamento possa far crescere e portare a maggior maturazione e frutto possibile quei talenti di cui ciascuno studente è dotato. Sapere "che cosa" insegnare rappresenta dunque una condizione necessaria ma non sufficiente per esercitare questa autorità magistrale in grado di far crescere lo studente. Una consapevolezza antica se già Ferrante Aporti era stato chiamato alla scuola di metodo di Torino nel 1844 per «dare allo scolaro facilità nell'imparare, gusto alle lezioni, energia nell'applicarsi, chiarezza nel ritenerle» (p. 34). Oppure, per dirla secondo la riportata espressione di Carlo Cattaneo, la riscoperta che vi è un'«arte d'insegnare» (p. 46).

La seconda consapevolezza, in qualche modo diretta conseguenza di questa prima, è racchiusa nella necessità, oggi non più rimandabile, del superamento delle sterili contrapposizioni tra "saperi disciplinari" e saperi "pedagogico-didattici" e che ogni processo di insegnamento/apprendimento rappresenta un mezzo per la formazione della personalità dello studente; riscoprendo così, con Luigi Credaro, che «ogni disciplina deve essere insegnata in vista di un fine, che è al di sopra della disciplina stessa: trarre dal fanciullo l'uomo civile e moderno, imprimergli un carattere morale, fortificare, nobilitare, raffinare la sua attività spirituale pei grandi interessi sociali e umani. Ogni materia va elaborata secondo questi fini etici: l'importante non istà in *che cosa s'insegna*, ma in *come s'insegna*» (p. 76). Allo stesso tempo, e specularmente, però, si trova il richiamo per la prospettiva pedagogica-didattica a non ridursi a quello di cui l'accusava Giovanni Gentile, cioè «astratta metodica presupposta all'atto d'insegnare», rivelandosi così, in fin dei conti, «un vero flagello» (p. 93). Non dunque giustapposizioni parallele e consequenziali tra le diverse discipline e prospettive, ma armonico intreccio in una concorrenza reciproca e virtuosa alla formazione del futuro insegnante.

Altre importanti consapevolezze derivano dai numerosi temi rilevanti che l'A. ripercorre nel testo: dal rapporto, non sempre facile ed anzi spesso conflittuale e controverso, ancorché proprio per questo fondamentale ed essenziale tra università e scuole nell'organizzazione dei percorsi della formazione dei futuri insegnanti, al ruolo della Normale di Pisa, spesso assunta a modello per l'intero sistema; dal rapporto tra preparazione dell'insegnante e "apprendistato didattico" (p. 91), all'importanza dello studio comparato dei sistemi di istruzione e formazione iniziale degli

insegnanti degli altri paesi (in particolare Francia e Germania) che emerge con grande rilievo (si pensi per esempio ai progetti di riforma di Matteucci e agli studi d'oltralpe di Pasquale Villari), fornendo sicuramente una interessante prospettiva valida ancora oggi per l'affronto del tema.

Infine, una terza consapevolezza. La Storia delle grandi idee, delle riforme (benché più progettate che attuate), della inesausta rincorsa del “mito della riforma organica” (p. 105) della scuola, così come quello delle ampie discussioni di carattere pedagogico-didattico si intreccia con le storie particolari dei singoli ministri, docenti, intellettuali di ieri e di oggi, noti e celebri taluni, altri quasi del tutto sconosciuti se non all'interno di una ristretta cerchia di esperti. Facendoci così ricordare che anche una “grande storia” come quella che si svolge attorno al tema della formazione iniziale degli insegnanti corre sulle gambe di una moltitudine di vicende personali idiografiche, in un intricato mosaico dai numerosi tasselli. Un labirinto di prese di posizioni, proposte, idee di scuola e “idealtipi” di insegnante che, pur a distanza di decenni, possono ancora illuminare percorsi, accendere discussioni e suscitare nel lettore paradigmi per comprendere il presente e provocazioni utili per provare a delineare inedite strade ancora tutte da intraprendere e percorrere.

Francesco Magni
Università degli Studi di Bergamo

G. D'Aprile, G. Bufalino, *Intercultural Leadership in Education*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 134.

I contesti educativi e scolastici attuali, sempre più plurali, eterogenei e multiculturali, richiedono nuove visioni e significati di senso che siano in grado di orientare il *modus operandi* di dirigenti scolastici, insegnanti ed educatori verso «*a new poetics of the educational relationship as a training model and intercultural pedagogical banner, one that looks not at “the islands of the world” but at “a world of islands”, in which the archipelago becomes a physical, material, symbolic, and metaphorical place to fully express the potential and semantic richness of an intercultural and inclusive educational leadership*» (p.11). Un sentire profondo che guidi i leader, cosiddetti educativi, a promuovere un agire educativo improntato alla cura e alla ricerca del profondo senso antropologico della condizione umana. Da queste premesse si sviluppa il testo “*Intercultural Leadership in Education*” ad opera di Gabriella D’Aprile, Giambattista Bufalino, che accompagna il lettore verso la scoperta di modelli e immagini metaforiche che tracciano le coordinate teorico-concettuali della *leadership* educativa in contesti scolastici multiculturali. Il volume, ispirato ai più recenti studi in ambito internazionale, è suddiviso in sette capitoli, attraverso i quali gli autori esplorano i campi concettuali che hanno caratterizzato il terreno d’indagine intorno alla *leadership* educativa, fenomeno complesso, variegato e comprensivo di molti aspetti che qui viene analizzato in chiave inclusiva ed interculturale.

In particolare, le principali direttrici investigative tracciate sono state orientate alla disamina di modelli di *leadership* interculturale che vedono il superamento di visioni e prospettive funzionalistiche e gestionali caratterizzate da «*an algorithmic paradigm of human organization*» (p.9), e vengono rivolte a tratteggiare nuovi modi di concepire la *leadership*, di “decostruire” le sue reificazioni in chiave oggettiva, quantitativa, performativa, per ricondurla alla sua cifra più alta, quella di una rifondazione in chiave squisitamente pedagogica e inclusiva.

La prolusione del libro è destinata a una riflessione più ampia di educazione e superamento del confine, spazio liminale di attraversamenti, di incontri e dialoghi. Ma quali confini? Quelli fisici? Quelli del pensiero? Il volume ci guida verso una immagine evocativa che rappresenta l’interculturalità come attraversamento del pensiero oltre il limite, oltre il confine «*Interculturality is not only a thought exercise; it is also, and most importantly, an ethical practice of care education*» (p. 7). La parola “confine” ha una natura enigmatica come ricorda Gabriella D’Aprile «*Do we perceive the border as a limit, a space in which we are*

trapped, or as a change, a desire to go beyond, or an experience of going beyond?» (p.13) e in quanto tale è oggetto di riflessione pedagogica interculturale, per il significativo portato generativo in termini metaforici e simbolici. All'identificazione di una zona di confine corrisponde un bisogno di auto-determinazione identitaria, che rende possibile la costruzione di legami e di appartenenze, ma anche di distinzioni tra soggetti. Richiama implicitamente il concetto di alterità e, quest'ultimo, quello di identità; è inoltre generatore di un umano sentire che avvolge le coscienze, in chiave duale, tra apertura e chiusura. Il confine non è solo luogo geografico-politico, ma immaginario mutevole che contribuisce a influenzare la percezione dell'Altro, a volte rappresentato come prossimo, simile; altre volte, come alieno e nemico, in ragione di una cultura dell'indifferenza e della xenofobia. Il confine può chiudere o può aprire: nelle zone liminali si vivono tutte le contraddizioni e le ambivalenze sottese all'oscillazione, nello "stare dentro e stare fuori", atteggiamenti di paura e bisogni di protezione coesistono con sentimenti di curiosità e desiderio di scoperta e di oltrepassamento. È in questa dialettica che si colloca la condizione umana di ricerca di un rapporto autentico con l'alterità, rilevando l'arricchimento in termini di crescita personale ed esistenziale dello sviluppo di ogni essere umano. All'interno del volume è presente, inoltre, un breve *excursus* sulla normativa italiana in tema interculturale che nei recenti anni ha valorizzato il principio dell'universalismo, il principio di una scuola per tutti, e infine il principio della centralità della persona. I fenomeni migratori degli ultimi decenni in Italia hanno posto centralità alla questione della formazione interculturale degli insegnanti per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali, al fine di promuovere «*an authentic inclusive culture based on the principles of xenia and humanitas*» (p. 25). Difatti, le scuole in quanto spazi di dialogo interculturale dovrebbero favorire relazioni privilegiate con l'alterità in una pacifica convivenza democratica: scegliere la prospettiva dell'inclusione, attraverso il lavoro congiunto degli insegnanti e degli educatori è «*a silent revolution*» (p.35), essenziale per la costruzione di una società del dialogo interculturale. Il lavoro collegiale e partecipativo degli insegnanti è uno degli aspetti cardine su cui puntare perché «*educational leadership is not vested in one person who is assigned to a formal position of power or authority, but rather it is viewed as a potential capacity of both teachers and school leaders*» (p. 44).

La scuola, in quanto istituzione preposta alla crescita umana di ogni studente, deve farsi garante dei valori di democrazia e pari opportunità, e guidare l'individuo verso la realizzazione delle sue piene potenzialità. In

ragione della complessità e dell'eterogeneità delle istituzioni scolastiche, i leader cosiddetti educativi, siano essi dirigenti, docenti o educatori, dovrebbero essere considerati come soggetti in costante apprendimento (*learners*) e agenti culturali, custodi di tradizioni, che sviluppano e ricostruiscono, in un repertorio di scelte e azioni, uno spazio per il cambiamento e la trasformazione, per la costruzione di culture autenticamente inclusive.

Su tali premesse, considerato il complesso mondo tematico emerso negli ultimi tempi attorno alla *leadership* educativa, gli autori intraprendono un percorso interpretativo dentro la complessa dinamica dell'esercizio della *leadership*, orientato all'individuazione di una vera e propria filosofia dell'*educational leadership*. In particolare, sono stati individuati i caratteri peculiari della *leadership* educativa, in relazione allo sviluppo della professionalità docente e della dirigenza scolastica. In quest'ottica sono state indagate le principali categorie riferite alla *leadership* interculturale che vanno costantemente riconfigurate e decostruite, secondo prospettive che vanno oltre i meri processi di osservazione, analisi e descrizione, in direzione di uno sviluppo critico ed emancipativo di una coscienza pedagogica attenta alle relazioni umane. È necessario che il docente, *leader inclusivo* e interculturale, accresca la rete dinamica di competenze e abilità che rendano la sua professionalità mutevole e adattabile alle esigenze del contesto socioculturale in cui vive, al fine di sviluppare processi di *leadership* educativa attraverso la progettazione del proprio lavoro in senso inclusivo. Infine, un altro aspetto dell'impegno richiesto al docente inteso come leader inclusivo è «*his/her relationship with colleagues, specifically the activation of collaborative practices and leadership actions within his/her own work group and toward other members of the educational institution in support of cultural diversity*» (p. 102). Il leader condivide prassi inclusive con i colleghi in modo da influenzarli e quindi migliorare la qualità del lavoro promuovendo la crescita della scuola in prospettiva multiculturale. Il capitolo finale del volume, a partire dal dibattito accademico sul ruolo della *leadership* educativa, consegna al lettore un'inedita metafora dell'arcipelago (p. 107), in direzione di una costruzione di un autentico progetto di *leadership* interculturale inteso come «*a collective form of leadership that connects the various islands*» (p.110).

Ogni identità, intesa come *isola*, esiste solo nel rapporto con l'altro, deve mutare senza denaturarsi, accogliere la bellezza, le esperienze e le voci che solo un insieme può donare. Deve seguire le correnti "oltreconfine" che collegano le varie isole, costituire un arcipelago superando i limiti dell'isolamento e dei pregiudizi delle relazioni, individuare i vari punti di

vista e ampliare lo sguardo verso nuovi orizzonti di educazione interculturale. Da questo punto di snodo, si avviano le riflessioni conclusive pedagogiche del testo, che invitano il lettore ad accedere a un livello di riflessività più evoluta per lo sviluppo e per la costruzione di un pensiero arcipelagico «*Archipelagic relations serve as an antidote to the rhetoric of simplification, as well as a means of addressing the limitations and prejudices of dominant land-island relations*» (p. 109) alla ricerca dell'altro, in un «*wandering from one island to another, each of which becomes a little bit of our homeland*» (p.110). Si tratta di una difficile scommessa, dalla cifra sfidante, che mira a diffondere una rinnovata lettura della *leadership* relazionale, interculturale e inclusiva, capace di armonizzare la relazione educativa donando nuova linfa ai professionisti della formazione, avviando un processo di rigenerazione che spinga il pensiero all'acquisizione dei principi etici dell'alterità e della convivenza democratica. Immaginare e costruire un futuro-arcipelago in cui tutti lavorano per il benessere della collettività.

Cristina Trovato

Dottoranda in Processi formativi, modelli teorici-trasformativi
e metodi di ricerca applicati al territorio (XXXIII ciclo)
Università degli Studi di Catania

M. A. Impedovo, *Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey*, Springer, Cham, Switzerland 2021, pp. 101.

Il libro *Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey* di Maria Antonietta Impedovo, ricercatrice presso l'unità di ricerca ADEF (*Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation*) dell'Université d'Aix-Marseille in Francia, tratta dello sviluppo e della formazione professionale degli insegnanti. La tesi di fondo del testo è che l'insegnante deve intraprendere un viaggio per mutare ed essere pronto ad affrontare le esigenze richieste dal mondo contemporaneo. Tale viaggio assume tre caratteristiche principali.

Innanzitutto, *collaborativo*. L'insegnante deve svilupparsi personalmente e professionalmente attraverso la cooperazione di esperienze e idee. Il secondo aggettivo usato da Impedovo è "agente". L'autrice sottolinea la presenza necessaria della capacità di attivare risorse interne ed esterne da mettere al servizio della trasformazione individuale, produttiva e comunicativa. Vi è infine la componente *dialogica* intesa come opportunità migliorativa: il proprio racconto personale si arricchisce con le voci degli altri se si è in grado di aprire spazi di ascolto e confronto.

Il libro offre un'ampia riflessione sui tempi e i luoghi in cui si colloca il ricco e complesso lavoro dell'insegnante e sull'importanza di aggiornare e implementare la sua qualità.

Il volume si apre con una riflessione circa l'identità professionale dell'insegnante (*Teacher professional identity: TPI*). Un'identità complessa che non può che implicare la trasformazione personale dell'individuo. Impedovo definisce la TPI come «*as a continuous and dynamic process of sensemaking and reinterpretation of values and experiences, at the same time unitary and multiple, continuous and discontinuous, individual and social*» (p. 2). È dalla formazione e dall'iniziale esperire in aula del neo-docente che tale identità si inizia a costituire.

Circa la formazione, il testo riflette su come la preparazione dei docenti venga generalmente standardizzata. Sono diversi i paesi che entro i loro confini nazionali stabiliscono quali competenze gli insegnanti devono acquisire. Ne sono da esempio il *National Board for Professional Teaching Standards* negli Stati Uniti del 2001, la *Training and Development Agency for Schools* in Inghilterra del 2007 o il *Bhutan Professional Standards for Teachers* del 2022 che propone la classificazione (e retribuzione) degli insegnanti del Bhutan sulla base di quattro fasi della carriera che vengono acquisite al raggiungimento di standard definiti. L'autrice afferma che, per

quanto sia accattivante l'idea di possedere strumenti che consentono una facile identificazione delle competenze degli insegnanti, la complessità di questa professione sembra impedirne la possibilità. Sottolinea la singolarità come categoria sempre presente nella professione di docente. Le risorse personali non possono essere trascurate. Tra queste l'A. si sofferma soprattutto sull'autoefficacia, l'apprendimento autoregolato, la prontezza soggettiva e l'*agency*. L'autoefficacia è la convinzione della propria capacità di agire, di organizzare e di perseguire un dato obiettivo. L'apprendimento autoregolato riguarda la competenza di adeguare le azioni agli obiettivi prefissati, nonostante le mutevoli condizioni esterne e interne. Con prontezza ci si riferisce a ciò che ciascun individuo sa, può e fa. E infine, il concetto di *agency*, centrale fin dal titolo del volume, fa riferimento al saper accettare e superare le sfide esprimendo la propria autodeterminazione e il proprio libero arbitrio. Nella letteratura educativa l'*agency* è «*the capacity for action in a school context*» (p. 36); una dimensione essenziale per la professionalità dei docenti. È la capacità di agire volontariamente per andare oltre le abitudini e le condizioni già presenti. L'*agency* permette agli insegnanti di influenzare e trasformare le attività e le circostanze della loro vita professionale. È un processo influenzato dal passato, orientato verso le possibilità alternative del futuro e impegnato con il presente.

Comprendere e sostenere queste soggettive peculiarità è fondamentale se si vuol trovare insegnanti capaci e indipendenti nel loro approccio professionale.

Altro tema cardine del testo è la continuità formativa. La formazione non può essere unicamente iniziale, gli insegnanti devono aggiornarsi e stare al passo con l'evoluzione della società. Un docente professionista opera una pratica riflessiva del suo operato: rinnova sé stesso dopo aver svolto un'indagine critica del proprio lavoro senza sosta. Impedovo suggerisce l'utilizzo dell'e-portfolio (versione digitale del portfolio tradizionale) per esprimere riflessioni e valutazioni circa il proprio ruolo di insegnante. Può essere uno strumento di autovalutazione oppure può essere usato dall'insegnante esperto supervisore. Altro strumento consigliato è il video digitale. Per colmare il divario tra la teoria studiata e la pratica da attuare potrebbe essere utile rivedersi all'opera e riflettere successivamente su come migliorare la gestione della classe, la ricerca di soluzioni o altre eventuali problematiche.

L'insegnante deve essere sia riflessivo sia interessato ai processi di ricerca. Lo spirito che deve adottare è quello di indagine. La tendenza deve essere quella di sfidare le pratiche tradizionali alla scoperta di autonomia e cambiamenti generativi di carattere pedagogico. Il suo ruolo deve quindi

abbracciare quello del ricercatore che si mobilita verso nuove competenze sulla base dei risultati della ricerca scientifica.

Non è raro sentir parlare di insegnanti stressati e ciò è dovuto alle numerose tensioni che compongono tale professione. Spesso sono i docenti alle prime armi coloro che patiscono maggiormente tale aspetto. Impedono sollecita una formazione ricca di pratiche di consapevolezza che si prefigga come scopo il benessere del lavoratore e la buona riuscita del suo operato. Benessere personale e rendimento scolastico sono legati e influenzati. Il carico personale – sia questo emotivo, sociale o esperienziale – può svolgere un ruolo di risorsa professionale. Le unicità di ciascun insegnante devono valorizzare le pratiche didattiche e non essere marginalizzate.

Trattando di cambiamenti moderni circa il mondo degli insegnanti il testo non manca di esaminare la presenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), che com'è noto si sono espanse a macchia d'olio negli ultimi anni, raggiungendo il culmine di utilizzo durante la pandemia COVID-19. Attualmente la competenza digitale è una delle competenze richieste a livello europeo sia da parte degli studenti che degli insegnanti. È stato riscontrato però che l'uso delle TIC è al di sotto delle aspettative iniziali. Se si vuole proseguire con consapevolezza su questo versante è bene che la formazione intervenga e venga aggiornata anche in questo contesto. Non basta pensare ai "nativi digitali" e alle generiche competenze informatiche in aumento; non è affatto raro che i docenti si trovino sprovvisti di abilità, conoscenze e attitudini nel proficuo utilizzo delle tecnologie didattiche. Ne sono prova gli innumerevoli istituti che negli anni hanno scelto di aderire all'utilizzo degli iPad nelle aule. I tablet nella maggior parte dei casi hanno supportato le attività senza apportare alcun reale cambiamento alle pratiche didattiche convenzionalmente adottate.

La dimensione sociale nel processo di apprendimento gioca un ruolo cardine. Sviluppa senso di appartenenza a una comunità, luogo in cui ciò che si realizza ha più valore della somma dei contributi individuali. I singoli uniti in gruppo vengono sottoposti a un reciproco arricchimento il cui sforzo collettivo produce idee e migliora teorie preesistenti. L'autrice evidenzia la fruttuosa veste che la tecnologia potrebbe ricoprire nella collaborazione tra docenti creando punti di incontro altrimenti più difficoltosi. Condividere conoscenze e abilità può portare al «*charting of collective knowledge*» (p. 67) cioè alla rappresentazione e condivisione delle conoscenze; un apprendimento collettivo che migliora lo sviluppo professionale di ciascuno. E anche un social network quale Facebook, nato come mezzo di socializzazione e visibilità, può cambiare aspetto e

trasformarsi nel luogo adatto per dinamiche di apprendimento. È il caso del fenomeno di *professional Facebooking* in cui il social viene collettivamente utilizzato per determinati scopi professionali.

Stati meno indagati dalla letteratura scientifica educativa, quali Pakistan e Bhutan, in diversi studi sono apparsi attivi nel cercare attraverso l'uso della tecnologia contenuti e metodologie alternative. Sono questi i momenti in cui «practitioners with different forms of expertise work together on complex problems to provide a cultural-historical collaboration approach» (p. 66). I dialoghi interculturali, se intesi come “conoscere con gli altri” e non come “conoscere gli altri”, potrebbero favorire l'acquisizione della flessibilità epistemologica e alimentare la competenza nel superare gli ostacoli del proprio contesto locale. La società globalizzata che viviamo non ci permette di avere una prospettiva univoca e puramente nazionale dell'educazione. Per questo motivo l'insegnante deve essere esposto a un'educazione innovativa con una prospettiva interculturale e internazionale. La tecnologia può facilitare questo percorso alimentando lo scambio di informazioni e di conoscenze tra le diverse comunità all'interno di uno spazio discorsivo.

Quando invece nel parlare di TIC si fa riferimento a intelligenza artificiale, robotica e realtà aumentata Impedovo consiglia di stare allerta. Questo tipo di tecnologie emergenti producono cambiamenti nello spazio, nel tempo, nelle risorse e nelle interazioni sociali: avvicinarle al mondo scolastico potrebbe essere un azzardo. Fa accenno per esempio alla possibile presenza di robot umanoidi al posto della figura dell'insegnante. Tale proposta potrebbe inizialmente generare entusiasmo ma causerebbe diverse preoccupazioni etiche, quali la perdita di contatto umano, la mancanza di controllo e di responsabilità.

Alla fine del testo emerge una figura inedita dell'insegnante, in contrapposizione a quella statica che spesso oggi si riscontra. L'insegnante è un *horizon worker*; il suo intervento educativo è nomade, in equilibrio tra lo stato di cose del passato e lo stato di cose ancora non formate del futuro: «*by accompanying the horizon of the other's development is also moving her own horizon*» (p. 93). Il suo sviluppo professionale non si limita all'aggiornamento della cassetta degli attrezzi in relazione all'organizzazione scolastica e alle risorse tecnico-economiche, è un continuo processo collaborativo, riflessivo e ricorsivo. Lo sviluppo della sua identità e della sua professione è al centro delle politiche e della formazione poiché, come lascia emergere l'autrice, è l'insegnante il fattore chiave che determina la qualità della pratica educativa. Gli approcci pedagogici e la tecnologia utilizzati possono essere validi contributi ma sono adoperabili solo se consegnati nelle

giuste mani. Le mani di insegnanti che esaminano la loro identità professionale e si attivano in una formazione continua per riflettere sui loro presupposti e aprirsi a nuove sfide educative.

Giulia Signoretti

Dottoressa magistrale in Scienze Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

T. Greany, P. Earley, *School Leadership and Education System Reform*, Bloomsbury, London 2021, pp. 134.

Gli autori britannici Toby Greany, professore in educazione e direttore del Centro di ricerca in *leadership* e gestione educativa dell'Università di Nottingham e Peter Earley, professore emerito di *leadership* e gestione dell'istruzione presso l'UCL Centre for Educational Leadership di Londra propongono una seconda edizione del volume *School Leadership and Education System Reform*. La nuova edizione è rivista e aggiornata con dieci nuovi capitoli che includono i contributi di una serie di pensatori e ricercatori di spicco nel campo della *leadership* e della gestione educativa, temi ampiamente approfonditi dai contributi che arricchiscono il volume. In particolare, l'analisi si focalizza sulle modalità attraverso il quale i dirigenti scolastici possono dare vita ad organizzazioni che offrano un'istruzione di qualità elevata, completa ed equa per tutti gli studenti in un contesto come quello dell'ultimo decennio, sempre più in rapida evoluzione. La nuova edizione, redatta nel corso della pandemia di Covid-19, coglie anche l'occasione di riflettere proprio sulle sfide che il Covid ha portato con sé: dalla chiusura delle scuole e dallo trasferimento delle lezioni online e non più in presenza, fino alla seguente riapertura in sicurezza con tutte le accortezze per ridurre al minimo i rischi sia per gli studenti che per il personale, cercando di fare i conti con tutte le conseguenze dei danni, sia materiali e soprattutto psicologici, causati dalla pandemia. Più che mai, quindi, rispondere alla crisi ha richiesto una vera e propria *leadership*: la capacità di prendere decisioni in situazioni incerte e complesse, di riunire le persone per sviluppare e attuare soluzioni condivise, di essere autentici, di promuovere la fiducia e di comunicare efficacemente.

Al centro delle prime riflessioni proposte dal volume vi è quello che gli autori hanno definito “*il paradosso*”, ovvero un insieme di contraddizioni che si trovano al centro della politica educativa di molti sistemi scolastici. I responsabili politici in questi sistemi hanno richieste che, se non intrinsecamente in contrasto, sono comunque in tensione: libertà e controllo; standard nazionali ben definiti e un curriculum ampio ed equilibrato; scelta, diversità ed equità; competizione e collaborazione. In altre parole, i politici che si occupano dei sistemi scolastici «*vogliono la loro fetta di torta, ma vogliono anche mangiarla*» (p. 3 – trad. mia). A questo proposito, è di centrale importanza il tema dell'autonomia scolastica che, secondo l'OECD¹, dovrebbe essere al centro delle politiche decisionali

¹ OECD, 2015a.

degli istituti scolastici, associata a misure di responsabilizzazione per la creazione di modelli scolastici ad *“alta autonomia - alta responsabilità”* (p.4 – trad. mia). Le politiche di centralizzazione, ad esempio, hanno dato maggior potere ai politici e ai funzionari nazionali, ma l'elaborazione delle politiche a livello centrale può essere inadatta per alcuni contesti in cui le scuole devono operare. Difatti, ciascuna scuola è differente poiché si rivolge a un bacino sociale con delle specificità ed esigenze dissimili a dimostrazione che l'epoca della *“scuola”*, al singolare, evocativa di un impianto scolastico distribuito in maniera uniforme sul territorio nazionale appare moribonda, contrariamente all'urgenza di confrontarsi con *“scuole”* al plurale che valorizzino teorie pratiche di personalizzazione dei percorsi formativi, di flessibilità istituzionale, ordinamentale e organizzativa, di amalgama tra diversità nella stessa scuola ma anche di convivenza sociale tra *“scuole”* diverse e, perfino, con aspirazioni caratteristiche opposte².

È in questo quadro che si mette in evidenza come le politiche per l'autonomia scolastica abbiano riposto un enorme potere nelle mani e pressione sulle spalle dei dirigenti scolastici. Essi si trovano al centro di sistemi ad alta autonomia e alta responsabilità e ci si aspetta che risolvano i *“paradossi politici”* delle istituzioni scolastiche. Un tema ricorrente di numerosi contributi che arricchiscono il volume³ è infatti il modo in cui il ruolo del preside è cambiato negli ultimi venticinque anni, in particolare nell'autonomia, i livelli e i modelli di responsabilità dei leader stessi. Abbiamo assistito ad un crescente interesse globale per la *leadership* e al riconoscimento diffuso di come questa abbia effettivamente un impatto significativo sui sistemi educativi, ma che influisca anche, sebbene indirettamente, sul rendimento scolastico e sui risultati degli studenti. La *leadership* educativa è spesso discussa come *«un ambiente stimolante e in continua evoluzione, in cui ai direttori e alle scuole viene affidato un lavoro ancora più grande da svolgere da soli o, sempre più spesso, cooperando con altri collaboratori e organizzazioni»* (p.274 – trad. mia). Per questo è stato utilizzato da MacBeath il termine *“intensificazione del lavoro”* per descrivere questo stato in cui vi è una *«una crescente pressione a fare di più in meno tempo, a rispondere ad una maggiore gamma di richieste provenienti da fonti esterne e a raggiungere una maggiore molteplicità di obiettivi, in aggiunta a scadenze urgenti da rispettare»* (p.275 – trad. mia) e Fink lo ha riassunto bene quando ha affermato che i presidi erano

² Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche e ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, p. 43.

³ Si vedano ad esempio i seguenti contributi: R. Webster, *Leadership for Inclusion*; I. Craig, *Toxic Leadership*; S. Mumby - *Imperfect Leadership*.

«sovraccarichi, oberati di lavoro e sopraffatti» (p. 275 – trad. mia). Le numerose e svariate richieste rivolte ai dirigenti scolastici, in combinazione con l'immagine dominante secondo i quali i capi devono sopportare tutti gli oneri della gestione di una scuola, ne fanno un lavoro stimolante ma difficile e spesso isolato. Forse anche per questo motivo, non sorprende che così tanti sistemi educativi in tutto il mondo stiano incontrando difficoltà nell'attrarre e reclutare candidati di alta qualità. Si evidenzia, dunque, come il compito dei dirigenti per essere attrattivo debba essere considerato possibile per i "comuni mortali" (p.275 – trad. mia) per poter garantire una successione continua di leader efficaci. È improbabile che le cose migliorino fino a quando non ci impegniamo con la riflessione di Peter Ducker di molti anni fa: «Nessuna istituzione può sopravvivere se ha bisogno di geni o superuomini per essere gestita. L'organizzazione deve essere organizzata in modo tale da poter andare avanti sotto una leadership composta da esseri umani comuni» (p. 275 – trad. mia).

Naturalmente, questa descrizione dei *leader* nel loro lavoro rischia di dipingerli come dei supereroi, un concetto che è stato fortemente screditato. Come sostenuto da Steve Munby nel Capitolo 24 "Imperfect leader", tutti i leader sono in realtà "imperfetti ed incompleti" (p.264 – trad. mia). Munby sostiene che troppo spesso i leader vengono messi su un piedistallo e ci si aspetta che siano bravi in tutti gli aspetti della *leadership*, ma ritiene che ciò sia nella realtà fortemente irrealistico. L'autore propone dunque un'interessante serie di caratteristiche dei leader "imperfetti, ma comunque di successo": sono autoconsapevoli e autoriflessivi; responsabilizzano i loro team costruendo fiducia tra i membri; sono aperti, perché non pretendono di avere tutte le risposte e invitano attivamente alla sfida; sono in grado di guidare con potere e passione, con fermezza ma equità; sostengono attivamente i futuri *leader* e fanno maturare i loro talenti. Munby sostiene dunque che questi *leader* favoriscano climi organizzativi dinamici e sani, caratterizzati da fiducia e reciprocità, ma anche da sfide e sforzi incessanti volti a migliorare i risultati per tutti gli studenti e studentesse.

Uno dei motivi per cui può essere difficile distinguere i "toxic leader" dai "successful leader" è che, almeno in apparenza, entrambi vogliono garantire i più alti *standard* possibili di progresso e di risultati per tutti gli studenti. La *leadership* tossica, analizzata più nel dettaglio da Ian Craig nel suo contributo nel capitolo 22 "Toxic Leadership", è quella in cui coloro che hanno la responsabilità e il controllo di un gruppo di persone o di un'organizzazione abusano in qualche modo della relazione *leader-seguace* e portano il gruppo o l'organizzazione in una condizione

peggiore di quella in cui si trovava prima: la salute organizzativa a lungo termine viene sacrificata per guadagni a breve termine. Walton lo definisce come «un comportamento di sfruttamento, abuso, distruzione, corruzione psicologica e avvelenamento. È una leadership direttiva e coercitiva che non riconosce – o non sviluppa – il valore individuale, l'esperienza e la professionalità del personale» (p.244 – trad. mia). Il leader "di successo", al contrario, lavora all'interno di un quadro etico e intellettuale che fonda le sue azioni su uno scopo morale più profondo. I leader "di successo" si concentrano sulla valorizzazione di ogni singolo studente, indipendentemente dal loro *background*, a sentirsi parte integrante della scuola e a raggiungere il loro pieno potenziale. Il loro approccio è trasformativo e incentrato sull'apprendimento: sono in grado di dare forma a una visione convincente e a una cultura inclusiva caratterizzata da fiducia, professionalità e valori condivisi. Si concentrano sul miglioramento continuo e sono rigorosi nell'attingere alle prove per identificare e affrontare i punti di forza e le aree di sviluppo in tutta la scuola. Il volume mette in evidenza come i "leader di successo" siano estremamente sensibili al contesto della loro scuola collaborando in modo generativo con i genitori e le altre scuole. Potremmo affermare che in un certo senso la *leadership* di successo valorizzi la logica della metorietà, non quella della meritocrazia. Diversamente dalla meritocrazia, la meritorietà è, infatti, collegata all'antropologia positiva. Anche se si trattasse di un unico talento, la meritorietà non lo soffoca o non lo seppellisce in nessuno ma valorizza la diversa unicità di ciascuno come strada per migliorare sia l'intero della persona che la possiede sia l'intera società con cui tale persona è per forza in relazione⁴. Il volume lancia una bella sfida a tutti i leader e i dirigenti scolastici, invita loro a restare ottimisti, resilienti, curiosi e collaborativi, ma anche pragmatici: pronti a sfidare la politica, se necessario, e a sovvertirla, se questa offre una via migliore.

È nell'ultima sezione del volume dal titolo "Postscript: The Future of Leadership" in cui i due autori Peter Earley and Toby Greany cercano di mettere in luce come la competizione tra le scuole possa rendere effettivamente più difficile lo sviluppo di soluzioni a livello di sistema per affrontare sfide comuni, come ad esempio il reclutamento e lo sviluppo di un numero sufficiente di insegnanti di alta qualità. Il periodo descritto nel 2013 da Cranston come «un'era di programmi basati su standard, sistemi di responsabilità centralizzati e rafforzati in cui il miglioramento dell'apprendimento degli studenti, strettamente definito, diventa il mantra

⁴ G. Bertagna, L'autonomia "incompiuta". La prospettiva pedagogica in «Nuova secondaria ricerca», n. 10, A. XXXIX, 2020, pp. 12-33.

dei dirigenti scolastici, che a loro volta sono soggetti a responsabilità rafforzate» (p. 273 – trad. mia) pone in evidenza come per molto tempo fattore determinante nel miglioramento delle scuole in Inghilterra sia stata la volontà di mantenere alti gli *standard* della qualità dell'insegnamento per migliorare sempre più l'apprendimento degli studenti. Il tema della formazione e reclutamento degli insegnanti è all'ordine del giorno in molti paesi e, in alcune nazioni, la sfida attorno alla quale si sta discutendo è quella di riuscire ad attrarre un maggior numero di giovani motivati e di talento nella professione docente, vista la possibile (in alcuni contesti, come nel caso inglese, effettiva⁵) carenza di personale qualificato, in particolare in determinate aree e settore disciplinare nel prossimo futuro⁶. È il caso del paradossale vuoto organico presente nel sistema educativo, per cui all'inizio di ogni anno accademico migliaia di cattedre rimangono vuote e ciò comporta sempre più persone disoccupate nel settore. Tutto ciò rende, per certo, la professione di insegnante poco attrattiva per le giovani generazioni.

In conclusione, il volume ci lancia delle interessanti sfide di riflessione, per poter ragionare sulla questione della *leadership* e dell'autonomia scolastica nella realtà anglosassone e permette, al contempo, di riportare gli stessi interrogativi anche nel nostro panorama italiano. Difficile se non impossibile, per gli autori, definire quale sarà il futuro della *leadership* in questo quadro così mutevole del ventunesimo secolo ma, proprio per questo, è fondamentale mantenere un certo ottimismo, in modo che la *leadership* scolastica appaia sempre più una «vocazione impegnativa ma fattibile e gratificante» (p.279 – trad. mia).

Arianna Taravella

Dottoranda in Scienze della Persona e Nuovo Welfare (XXXVII ciclo)
Università degli Studi di Bergamo

⁵ House of Commons, *Supply of teachers report*, Education Committee, London 2017.

⁶ Cfr. European Commission, *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Voll. 1-2, Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2014.

R. Lupton, D. Hayes, *Great Mistakes in Education Policy – And how to avoid them in the future*, Policy Press, Bristol 2021, pp. 216.

Rendere la scuola un sistema migliore, arricchire l'esperienza di apprendimento e promuovere opportunità di successo scolastico sono i contenuti principali del dialogo tra la ricercatrice Lupton e la dottoressa Hayes in occasione di alcune passeggiate nelle brughiere a nord dell'Inghilterra.

Dall'esperienza di confronto nasce l'urgenza di costruire un testo che metta in evidenza le criticità e le potenzialità di due noti sistemi: quello inglese e quello australiano, i quali, pur presentando realtà educative differenti hanno seguito traiettorie molto simili nella definizione delle rispettive politiche dell'istruzione. Entrambi i sistemi, segnati da profonde divisioni economiche, sono richiamati a ripensare l'istruzione come un sistema all'interno del quale ciascuno studente possa sentirsi accompagnato nella narrazione della propria vita. Con la pandemia e l'avvento del progresso tecnologico, il tema dell'istruzione ritorna al centro del dibattito politico, così come interrogarsi su quali siano stati gli errori che abbiano contribuito ad un incremento delle disuguaglianze sociali e spaziali a discapito di maggiori possibilità di accesso, di realizzazione, di scolarizzazione e di inclusione.

Anche il paradigma della complessità che attraversa il nostro tempo sottolinea un incremento dei bisogni educativi e spinge le rispettive politiche ad un'intensa riflessione sulla necessità di ridefinire gli obiettivi sui quali si costruisce un sistema d'istruzione efficace.

Sebbene il testo dedichi ben undici capitoli alla presentazione dei rispettivi errori politici, è indispensabile sottolineare quanto i due sistemi in questione non siano completamente sbagliati e di come questi, nel corso degli ultimi decenni, abbiano conseguito importanti traguardi. La scelta narrativa di affrontare le criticità di entrambi i sistemi viene motivata dalla necessità di attribuire un nuovo volto alla dimensione dell'errore: spesso questo viene associato esclusivamente ad una connotazione irreparabile in grado di negare un possibile cambiamento, in realtà, la consapevolizzazione dell'errore, nasconde una grande potenzialità, ossia quella di stabilire un punto di ripartenza per la costruzione di prospettive future sempre più attente alle marginalità e sempre più consapevoli di un necessario sguardo pluralista.

Le 216 pagine che accompagnano la lettura del testo stabiliscono altrettante sfide politiche-educative per entrambi i sistemi:

1. Ridurre la povertà infantile e gli effetti di quest'ultima sull'esperienza scolastica;
2. Ridurre il livello di stress degli studenti rispetto ai processi di scolarizzazione e di valutazione;
3. Preservare la salute fisica e mentale degli studenti e dei rispettivi insegnanti;
4. Favorire la costruzione di un sistema che possa rappresentare un punto di riferimento per le famiglie;
5. Ridurre i casi di drop out come misura di prevenzione della devianza e della criminalità.

In seguito ad una breve introduzione sulle caratteristiche di entrambi i contesti, si procede con un itinerario di errori politici e sociali e un'attenta descrizione dei fenomeni che gli stessi creano all'interno delle realtà scolastiche.

Il capitolo terzo volge un'interessante critica alla rilevanza attribuita ai test e ai sistemi di valutazione nazionale nella definizione delle scelte politiche per l'istruzione.

Con l'aiuto di numerose inchieste e studi di ricerca, la Lupton e la Hayes mostrano gli incredibili effetti di queste modalità, tra i quali, ricordiamo: grandi restrizioni del curriculum di apprendimento (esclusivamente ridotto alle discipline oggetto di valutazione), l'aumento dello stress degli studenti, un allargamento delle disuguaglianze con particolare attenzione a coloro che già si ritrovano in una condizione di svantaggio e una preparazione sempre più orientata al conseguimento di un buon risultato nei test di ammissione all'università a discapito di un apprendimento effettivo.

Sebbene i test rappresentino un interessante strumento con il quale sintetizzare la complessità dei dati che caratterizzano un sistema d'istruzione, allo stesso tempo impoveriscono l'esperienza della scolarizzazione, gli studenti perdono ogni possibilità di essere fautori del proprio apprendimento e il ruolo degli insegnanti viene ridotto all'applicazione di un singolo approccio di insegnamento atto all'esclusiva rendicontazione di buoni risultati nei test.

Il capitolo quarto sottolinea invece alcuni esempi per cui il sistema australiano e il sistema inglese non garantiscono grandi margini di accessibilità alle proprie scuole: aspetti come le spese che ciascuna famiglia è chiamata a sostenere, l'assegnazione di insegnanti con

qualifiche inferiori nelle scuole più marginali, il raggruppamento di classi secondo un criterio di rendimento, la scarsa attenzione nella predisposizione di contenuti didattici incompatibili con il *background* culturale di alcuni studenti, sottolineano quanto agli studenti più svantaggiati non vengano concesse le medesime opportunità di apprendimento e di come di fronte a continui casi di abbandono scolastico si predispongano soluzioni alternative (*alternative provision*) deboli e inferiori alla domanda.

Il testo richiama le disattenzioni delle politiche dell'istruzione anche nella definizione del ruolo degli insegnanti e delle loro funzioni.

Il quinto capitolo richiama proprio le conseguenze di questi processi di definizione.

Molti insegnanti affermano di essersi uniti alla professione per poter fare la differenza, forse perché anch'essi accompagnati a loro volta da altri insegnanti nella sperimentazione di quella che Lupton definisce «*l'influenza trasformativa di un buon insegnante*» (p. 55).

Così come vi sono insegnanti in grado di fare la differenza ve ne sono altrettanti che vengono meno a questa grande vocazione, talvolta, non per mancanza di volontà, ma per mancanza di possibilità e disponibilità.

Questi impedimenti sono spesso causati da pratiche di amministrazione, monitoraggio e valutazione degli studenti che costringono insegnanti inglesi e australiani a investire la maggior parte del proprio tempo all'adempimento di queste funzioni.

Questo indebolimento della professione dell'insegnante non solo riduce l'insegnamento allo svolgimento di pratiche burocratiche e di rendicontazione, ma lo rende sempre meno attrattivo agli occhi di nuove reclute di talento. A sua volta, questo riduzionismo coincide con un incremento degli episodi di abbandono della professione, poiché troppo incentrata sul rispetto di pratiche obbligatorie che guidano i bambini verso il successo nei test e troppo poco sull'impiego delle proprie competenze per accompagnare gli studenti nel processo educativo e di apprendimento. I capitoli a seguire stabiliscono quelli che, secondo le autrici, rappresenterebbero gli errori principali all'interno di entrambi i sistemi d'istruzione. Il primo fra tutti riguarda la decisione delle politiche educative di entrambi i paesi di fare sempre più affidamento ad un modello di mercato dell'offerta scolastica. L'interesse nei confronti del mercato da parte di entrambi i paesi produce un sistema di concorrenza fra scuole ambivalente. Gli aspetti positivi di questa ambivalenza riguardano la possibilità per ciascuna scuola di impiegare i finanziamenti a beneficio di una proposta educativa sempre più vicina alle esigenze delle famiglie degli studenti. Quelli invece negativi riguardano una esclusiva

attenzione alle misure di prestazione, sui risultati delle ispezioni e su altri aspetti “visibili”, da cui conseguono risultati educativi deboli o quasi nulli. Il settimo capitolo riprende quanto già affrontato all’interno del terzo a proposito della rilevanza dei test come unico strumento di riferimento per le decisioni politiche.

Lupton e Hayes sottolineano ulteriori conseguenze rispetto a quelle sopracitate:

- L’apprendimento esclusivamente funzionale al superamento di un test legittima gli studenti ad annoiarsi e a disimpegnarsi;
- Si distoglie l’attenzione dagli obiettivi educativi meno misurabili: quali lo sviluppo delle abilità relazionali, le *soft skills* e le capacità di *problem solving*;
- Riduce le nostre possibilità di pensare a come dovrebbe essere la scuola un domani, o meglio, a come potrebbe essere;
- Annulla ogni speranza per un possibile cambiamento reale del sistema.

Un altro grande errore dei sistemi di istruzione analizzati riguarda la tendenza delle rispettive politiche ad uniformare le modalità di apprendimento scolastico. Negli ultimi anni in entrambi i paesi, le politiche dell’istruzione hanno introdotto dei modelli standard professionali a scopo di migliorare qualitativamente il ruolo dell’insegnamento. Questo processo di standardizzazione risulterebbe funzionale nel momento in cui fosse giustificato dalla conseguente distribuzione a tutti gli studenti degli stessi input. In realtà, questa risposta di uniformazione dell’insegnamento non solo impedisce l’adozione di un approccio pedagogico differenziato⁷, ma riduce ancora una volta il ruolo dell’insegnante all’esecuzione di un copione apparentemente funzionale. La standardizzazione dell’insegnamento rappresenta dunque una semplificazione del paradigma della complessità e chiude ogni strada possibile per il raggiungimento di un pluralismo educativo. Il nono capitolo sottolinea l’inefficacia dei programmi di ricarica e di finanziamento da parte di entrambe le politiche: per quanto queste abbiano permesso maggiori possibilità di uguaglianza, mostrano a lungo termine ulteriori lacune. Le motivazioni vengono associate ad un processo decisionale che guarda nel posto sbagliato, ad un sistema d’istruzione che cerca nel posto sbagliato, in un sistema sempre più focalizzato sul livello d’istruzione, sui mercati e sui numeri e ad una politica sempre più superficiale nel riconoscimento di coloro che vivono in una condizione di svantaggio e di povertà. Il decimo capitolo dipinge l’immagine di una scuola sempre più abbandonata a sé

⁷ S. Khan, *Pedagogia differenziata, Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p.29.

stessa dove la disconnessione operativa e culturale porta i politici a compiere nuovi errori sulla base di quelli vecchi.

La distanza, l'inconsapevolezza della realtà scolastica, la mancanza di esperienza sul campo limita ulteriormente ogni prospettiva di cambiamento e rende le politiche dell'istruzione sempre più separate dalla teoria e dalla pratica educativa.

Il penultimo capitolo è riservato alle misure applicate in risposta ad un calo improvviso nei livelli di alfabetizzazione. L'impiego della fonetica sintattica (SP), l'aggiunta di ispezioni e controlli e numerosi finanziamenti per l'acquisto di materiali SP hanno dimostrato come spesso entrambi i sistemi abbiano affrontato il problema in questione senza interrogarsi sulle cause che hanno contribuito a questo calo. Inoltre, i controlli di valutazione sul rendimento della fonetica sintattica hanno dimostrato come questo metodo sia esclusivamente efficace nel processo di decodifica e non in quello di sviluppo delle capacità di lettura. Per di più, gli effetti di questi controlli hanno prodotto le stesse conseguenze citate a proposito dell'inefficacia dei test. Questo esempio, permette ad entrambe le autrici di sottolineare non solo la mancanza di ottimizzazione degli investimenti da parte della politica, ma di un continuo rallentamento nella risoluzione delle problematiche all'interno della scuola. Di fronte ad una realtà attraversata dalla pandemia, dal progresso tecnologico, dalle disuguaglianze e dal paradigma della complessità la domanda che si pongono le autrici è se sia ancora possibile costruire nuove prospettive di cambiamento. La risposta a questa domanda viene ampiamente contestualizzata all'interno dell'ultimo capitolo, nel quale vengono illustrate alcune buone pratiche politiche per ricostruire nuove idee di scuola/e. La maggior parte delle risposte che vengono presentate ripartono proprio dagli errori approfonditi nei capitoli precedenti: si richiamano le politiche dell'istruzione ad ampliare la propria visione di educazione, a ripensare alle misure d'istruzione con una maggiore attenzione alle disuguaglianze e a coloro che vivono nella povertà, a ottimizzare le grandi risorse a propria disposizione a beneficio di un'efficace redistribuzione. E ancora: ridurre la quantità di test e controlli all'interno delle scuole, riconoscere una pedagogia sempre più attenta all'unicità delle esperienze di vita di ciascuno studente, costruire un sistema resiliente che possa sempre rialzarsi e sostenere gli insegnanti e i dirigenti scolastici nell'esercizio di un sistema in continua evoluzione. Il testo stabilisce un punto di non ritorno per le politiche dell'istruzione; ciò nonostante, è indispensabile sottolineare quanto la scuola sia invece richiamata sempre di più a ritornare a sé stessa, alle sue missioni e ai bisogni di coloro che si rivolgono ad essa. Il testo regala una grande

iniezione di speranza per entrambi i sistemi d'istruzione: credere che la realizzazione delle buone pratiche proposte nell'ultimo capitolo siano parte di un modello scolastico utopico significa arrendersi alla complessità, quando invece, diventa sempre più fondamentale maturare la consapevolezza di avere buone possibilità di abitarla in tutte le sue contraddizioni. La sospensione del nostro tempo ci porta a pensare il dopo e solo la cura del nostro pensiero ci consentirà di percorrere altre possibilità.

Nathan Damioli
Studente in Scienze Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

Hanno collaborato a questo numero:

Amir Aizenman, Ph.D. candidate, Ben-Gurion Research Institute for the Study of Israel and Zionism at Ben Gurion University, Israel.

Clara L. Alemani, già Dirigente scolastico, ICS “B. Munari” Milano.

Stefania Ambrosini, Dirigente scolastico, attualmente in servizio presso l’Università degli Studi di Bergamo in qualità di Tutor organizzatore dei Tirocini del corso di Scienze della Formazione Primaria.

Maria Amodeo, Dirigente scolastico, I.S.I.S. “Giulio Natta” Bergamo.

Antonio Ascione, Professore Associato in Metodi e didattiche delle attività motorie, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Gennaro Balzano, PhD, Tutor coordinatore presso il Dipartimento di Formazione, Psicologia e Comunicazione, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Paolo Bianchessi, Vicario del Coordinatore Didattico della Scuola Secondaria di Primo Grado dell’Istituto “Facchetti” di Treviglio (BG) e Organization Manager del Polo Formativo Scolastico “Collegio degli Angeli”.

Giambattista Bufalino, Ricercatore a tempo determinato (tipo A) in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Catania.

Davide Capperucci, Professore Associato in Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Firenze.

Giovanna Cioci, Dottoranda in Human Sciences, Università degli Studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara.

Gabriella D’Aprile, Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Catania.

Davide Di Palma, Professore Associato in Pedagogia sperimentale, Università degli Studi degli Studi di Napoli “Parthenope”.

Valerio Ferrero, Dottorando di ricerca in Pedagogia Interculturale, Università degli Studi di Torino.

Etti Gordon Ginzburg, Senior lecturer, Oranim College of Education, Israel

Francesco Lo Presti, Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”.

Matteo Maienza, Assegnista di ricerca In Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Firenze.

Roberto Maragliano, già Professore Ordinario in Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Roma Tre.

Stefano Oliviero, Professore Associato in Storia della pedagogia, Università degli Studi di Firenze.

Andrea Porcarelli, Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Padova

Ermanno Puricelli, dirigente scolastico in quiescenza.

Alessandra Priore, Professoressa Associata in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria.

Veronica Riccardi, Ricercatrice a tempo determinato (tipo B) in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Roma Tre.

Maria Sammarro, Ricercatrice a tempo determinato (tipo A) in Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria.

Giovanni Savia, Dottore di ricerca in Educación, Universidad Complutense de Madrid (Spain), già titolare di borsa di ricerca

presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania.