

VITA

Anno IX

20

N.20-Settembre 2019

PENSATA



SPECIALE SCUOLA

Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica. [...] È evidente, dunque, che noi non la ricerchiamo per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa; e, anzi, è evidente che, come diciamo uomo libero colui che è fine a se stesso e non è asservito ad altri, così questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa.

LA FILOSOFIA COME VITA PENSATA

Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b

Registrata presso il Tribunale di Milano n. 378 del 23/06/2010 - ISSN 2038-4386



DIRETTORE RESPONSABILE
Augusto Cavadi

DIRETTORI SCIENTIFICI
Alberto Giovanni Biuso
Giuseppina Randazzo

RIVISTA DI FILOSOFIA ON LINE
Registrata presso il
Tribunale di Milano
N° 378 del 23/06/2010
ISSN 2038-4386

INDICE



ANNO IX N. 20
SETTEMBRE 2019
RIVISTA DI FILOSOFIA
ISSN 2038-4386

SPECIALE SCUOLA



SITO INTERNET
WWW.VITAPENSATA.EU

QUARTA DI COPERTINA



IN COPERTINA
KNOWLEDGE
DI DARIUSZ SANKOWSKI

RIVISTADIFILOSOFIAVITAPENSATA Anno IX N.20 - Settembre 2019

EDITORIALE

AGB & GR *SEVERE LUDERE* [4](#)

TEMI

AUGUSTO CAVADI *SOGNARE UNA SCUOLA IMPOSSIBILE PER RENDERNE POSSIBILE UNA VIVIBILE* [5](#)

GIUSY RANDAZZO *DALL'ASCOLTO AL DIALOGO. UN ESEMPIO DI BEST PRACTICE: LA MNR* [9](#)

LOREDANA CAVALIERI *SCUOLE INNOVATIVE. NUOVI SCENARI* [16](#)

FRANCESCO CONIGLIONE *LO SI PENSA MA NON LO SI DICE: LE VERITÀ SCOMODE SULL'UNIVERSITÀ* [21](#)

TIZIANA MEZZI *CULTURA DELL'(AUTO)VALUTAZIONE: PROMUOVERE LA RIFLESSIONE PER IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO* [32](#)

ROBERTO PECCENINI *MITI E RITI NELLA SCUOLA ITALIANA: QUANDO IL DEBITO È FORMATIVO (I PARTE)* [41](#)

SONIA SAPIA E GIOVANNI FRONTERA *SCUOLA E MUSEO: PROGETTARE E VALUTARE ITINERARI DIDATTICI PER LA VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE* [47](#)

GIUSY RANDAZZO *ESSERE MAESTRI* [51](#)

RECENSIONI

ALBERTO GIOVANNI BIUSO *ATTUALITÀ DELL'ANTICO* [58](#)

ESPERIENZE

ROSA ANGELA CAVIGLIA *FARE TEATRO A SCUOLA* [61](#)

SEVERE LUDERE

di
AGB & GR

Perché uno *speciale scuola* in *Vita pensata*? L'etimo di scuola è da rintracciare nel sostantivo greco *σχολή* "ozio, agio, tempo libero da occupazioni", da cui il verbo *σχολάζειν* ovvero "avere tempo, oziare, indugiare, prendere tempo". Eppure la scuola combatte l'ozio; è il luogo in cui i discenti esercitano la "fatica del concetto" e imparano a imparare. L'etimo certamente si riferiva alla sospensione dalla fatica fisica per dedicarsi a un certo svago mentale, seppur indirizzato a un impegno serio. Non può però che evidenziarsi tramite l'etimo questo qual *divertissement* che la scuola dovrebbe portare con sé. Si potrebbe certamente tradurre in un atteggiamento di pressapochismo, ma saremmo ben lontani dalla saggezza dei Greci che rintracciata dai latini finì per edificare il tempo dell'*otium* come momento proprio dei filosofi, degli intellettuali insomma che potevano dedicarsi a un'attività fine a se stessa quale la filosofia, serva di nessuno, men che mai del profitto.

Che la scuola dunque abbia molto a che fare con la filosofia, con una conoscenza che richiede del tempo libero da altre occupazioni e di uno spazio proprio, è di tutta evidenza. Che poi siano i giovani e i giovanissimi che possono dedicarsi a tale attività mentale poiché non impegnati nel lavoro fisico è un'altra evidenza. Ma la scuola ha un'ulteriore caratteristica che le è propria, essa necessita di maestri, quegli stessi che il Sessantotto avrebbe voluto cancellare e che invece nel XXI secolo vengono riabilitati contraddicendo la massima sessantottina e una società allo sbaraglio: *Mai più senza maestri* recita il titolo dell'ultimo saggio di Zagrebelsky. Il maestro deve intendersi di dialogo, di un'istruzione partecipata che eviti il metodo catechetico di trasmissione di verità mai messe in discussione,

anche in direzione di una rinnovata volontà di fare della scuola il luogo di un gioco serio, di un *severe ludere*. Così il maestro ritorna ma con una rinvigorita consapevolezza come accade quando riemerge ciò che è stato superato secondo un andamento dialettico in cui il momento nuovamente posto è ricco delle contraddizioni precedenti. Il suo ruolo è indirizzato a spronare il desiderio della conoscenza.

È dunque necessario puntare il faro sull'epoca in cui abitiamo il mondo. Tutti hanno "tempo libero da occupazioni", *σχολή*, e molti - *οί πολλοί* - credono così di apprendere grazie alla semplicità dell'accesso al dato che Internet consente. Senza maestri però è molto difficile che la conoscenza possa aver luogo. Quella linea sottile, che divide il vero dal falso, non è tracciabile da chiunque. Occorre senza dubbio chi *sa* esercitare il dubbio affinché al vero si giunga attraverso una condivisione scientifica che consenta alla verità di reggersi in piedi da sé: *ἐπιστήμη*.

Abbiamo dunque voluto raccogliere qui i contributi di molti studiosi che nel mondo dell'educazione lavorano per aprire uno spazio di riflessione su alcuni temi che ci stanno a cuore e che riguardano il modo in cui la scuola dovrebbe organizzarsi, il ruolo di chi occupa posizioni apicali, il senso del dialogo, il valore della conoscenza e la partecipazione alla conoscenza.

In qualsiasi modo la si voglia vedere, la risposta alla domanda da cui siamo partiti ha sempre a che fare con una particolare caratteristica della scuola che sembra interrompere la fatica di un divertimento vano per indirizzarsi verso uno serio e mirato, verso una soddisfazione più intima e profonda. Che si tratti di un agio non vi è dubbio. Gli europei sanno bene che un Paese è democratico, libero e persino ricco fintanto che la scuola sarà pubblica, libera e per tutti. Senza dubbio un agio, dunque.

SOGNARE UNA SCUOLA IMPOSSIBILE PER
RENDERNE POSSIBILE UNA VIVIBILEdi
AUGUSTO CAVADI

La politica – dunque anche la politica scolastica – cammina a piccoli passi, frutto di tensioni, mediazioni, spesso compromessi. Rarissimamente procede per sbalzi radicali e, tra queste rare volte, ancor più raramente provoca progressi tali da compensare effetti collaterali disastrosi. È per questo motivo che nel corso dei decenni mi sono convinto, ormai forse irreversibilmente, che l'unica vera rivoluzione sia il riformismo.

Ma come negare che il riformismo nella storia, anche recente, sia anche la bandiera dell'immobilismo paludoso? La politica dei piccoli passi può evitare di banalizzarsi in conservazione dell'esistente – dunque in anticamera delle insurrezioni reazionarie – solo a patti che la gradualità tattica sia illuminata da un'utopicità strategica. Nel caso del sistema scolastico: le riforme, che hanno bisogno di consenso non solo tra le forze politiche ma anche tra governanti e attori del mondo della scuola, possono risultare davvero tali se realizzate alla luce di un modello progettuale ardito, spiazzante. Onirico.

Filosofi e poeti, educatori e artisti, profeti e scienziati hanno perciò il dovere, più ancora che il diritto, di volare alto e in avanti: legislatori e amministratori della cosa pubblica, se dotati della saggezza richiesta, proveranno a tradurre nella concretezza degli atti quotidiani i sogni dei visionari.

A un vecchietto che, entrato nel sistema dell'istruzione a cinque anni, non è riuscito di evaderne per quasi settant'anni (essendo tuttora impegnato – sia pur occasionalmente – in questa o quell'altra istituzione universitaria) è lecito correre il rischio di passar per matto esprimendo opinioni, diagnosi e ipotesi di soluzione maturate da studente prima e quindi, dopo pochi mesi di

interruzione tra la laurea e il primo incarico di insegnamento, da docente¹.

Ciò che colpisce – che dovrebbe colpire – a prima vista sono gli spazi della scuola. Come le caserme, come le prigioni, si tratta di spazi chiusi, delimitati e delimitanti, reclusivi e detentivi. In Italia gli edifici scolastici meno oppressivi e più dignitosi risalgono quasi sempre al periodo monarchico e fascista (1861 – 1943): aule grandi, corridoi spaziosi, luoghi predisposti per gli esercizi ginnici. Poi la fantasia di architetti che avevano dimenticato gli anni della formazione scolastica, non di rado unita alla logica del risparmio del denaro pubblico (e, nei casi peggiori, del lucro privato), ha creato aule piccole, corridoi stretti, luoghi all'aperto e al chiuso insufficienti per le attività sportive dell'intero corpo discente. E comunque la consegna, dalla scuola materna alle soglie dell'università (dove la situazione talora migliora per scarsa affluenza di alunni, talaltra peggiora di molto), è di stare quattro, cinque, sei o talora sette ore seduti su sedie piccole tra banchi stretti. Seduti e - preferibilmente - zitti (se non quando interrogati). È come tenere ogni giorno migliaia, milioni di cagnolini legati alle proprie cucce mediante corde più forti delle corde fisiche. Di norma l'insegnante ha, nel corso della mattinata, qualche ora libera per fare due passi, fumare una sigaretta al giardino pubblico o curiosare in libreria: ai ragazzi è concesso solo un intervallo di quindici minuti che, di solito, non basta per fare una coda al bar. Alunne e alunni si abituano così agli assetti prevalenti cui saranno sottoposti negli uffici pubblici e nelle aziende private: micro-spazi, con piccole scrivanie o parti di scrivania, da non abbandonare se non in casi di estrema necessità. Se, e quanto, ogni soggetto

produca effettivamente, risulta quasi irrilevante².

In alcune scuole secondarie superiori non è neppure previsto che i genitori possano firmare, a inizio d'anno, la liberatoria al dirigente scolastico per consentirgli di autorizzare l'uscita dal recinto della scuola³. È vero, comunque, che i dirigenti sono intimoriti dal fatto che le norme sulla sicurezza – previste dal Codice civile – vengono applicate al caso degli edifici scolastici senza nessun adattamento: giuristi e legislatori dovrebbero preoccuparsi di capire la specificità di quei contesti e agire di conseguenza.

Inevitabilmente la considerazione degli spazi si intreccia con la considerazione dei tempi: la scuola prevede per i minori dei tempi di lavoro (tra lezioni in aula e compiti a casa, non meno di nove-dieci ore) che la società ritiene insopportabili per gli adulti. Quanto tempo resta all'allievo per ascoltare musica, fare sport, uscire con gli amici, amareggiare con la coetanea preferita, leggere un romanzo, andare al cinema, conversare con i nonni o – semplicemente - apprendere la preziosa lezione della noia? In teoria poco o niente. In pratica vige una sorta di patto inesplicito: tu docente continui ad assegnarmi pagine di traduzione dal greco o equazioni di secondo grado da risolvere; io a casa faccio quello che posso; il giorno dopo ti riferisco ciò che ho potuto imparare secondo la mia capacità soggettiva di sopportazione (e di ambizione); tu mi fai una tiratina d'orecchie, magari metti un voto inferiore alla sufficienza e, poi, agli scrutini finali, dal 4 al 5 tutti i voti passano "d'ufficio" (in genere su proposta del dirigente scolastico o del suo vice o del docente di religione) a 6. Le apparenze della legalità sono salve: della sostanza etica di una relazione ipocrita, nei due sensi, chi se n'importa davvero?⁴

Se non si considera il peso psicologico di questi tempi da dedicare ai "compiti" scolastici - di cui i compiti "per casa" sono solo una parte -, non si giustificano le urla di giubilo ogni volta che a una classe viene comunicata una giornata di vacanza imprevista o anche solo il taglio di un'ora o due dovuto al malessere fisico di un insegnante (persino benvoluto): non si tratta di sadismo, ma di legittima difesa. Dietro motivazioni ideologiche

– anche contraddittorie – in nome delle quali si organizzano "cortei", "scioperi", "occupazioni"... gli adulti onesti (docenti e genitori in primis, ma anche giornalisti e commentatori) dovrebbero riconoscere l'insofferenza accumulata da ragazzini sottoposti a ritmi di lavoro ingiustificabili sia dal punto di vista medico che psico-pedagogico.

Spazi stretti e carichi di lavoro sproporzionati poggiano su una determinata filosofia dello studio: che, sin dai primissimi anni, viene presentato come un obbligo, un dovere. Un imperativo morale, almeno ipotetico: se vuoi trovare un lavoro qualificato, devi studiare. In questa prospettiva l'essenziale (il gusto dell'apprendere, la gioia di conoscere, la liberazione dalle angustie mentali dell'ignoranza) diventa un optional: la scena è conquistata (anche nella valutazione sociale) da effetti collaterali secondari quali la fatica, la perseveranza, la puntualità, la pazienza. Non senza ragioni, Gianni Rodari osservava che «nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere»⁵.

La "scuola dell'obbligo" non è cancellabile perché sino a una certa età il soggetto non è in grado di capire cosa significhi davvero studiare: ma oltre un certo limite anagrafico dev'essere chiaro che poter studiare è un diritto che non abolisce il diritto all'ignoranza. Siamo alla radice della questione: l'organizzazione scolastica attuale è incompatibile con una visione dello studio quale privilegio esistenziale. Una società è ingiusta quando nega questo privilegio a chi non ha i soldi e quando lo impone – tenta, invano, di imporlo, con metodi polizieschi – a chi ha i soldi, ma non l'apprezza. La scuola si chiama così dal greco *scholé* che, in latino, si traduce *otium*: siamo riusciti a trasformarla – a deformarla – in un luogo di negazione dell'*otium*, di *neg-otium*. Nel luogo della fatica, della competizione, del perenne "a-che-mi-serve?". Nessuna meraviglia, dunque, se raramente essa sforna alunni innamorati di qualcuna delle discipline (termine che già da solo meriterebbe qualche approfondimento critico!) previste dai programmi.

Quando ciò accade, questi innamorati dovreb-



bero essere individuati e reclutati come i nuovi docenti. Ma qui si chiude il cerchio infernale. Una scuola-caserma (il riferimento agli universi concentrazionari di Foucault è scontato) non ha bisogno di poeti della matematica, di scienziati della letteratura, di appassionati delle arti figurative; né costoro accettano – di norma – di entrare a lavorare in un ambiente asfittico che non li gratifica né socialmente né economicamente. Tra i dieci migliori alunni di ogni classe è già tanto se almeno uno decide di abbracciare l'insegnamento nelle scuole medie (unica carriera al mondo in cui la progressione è possibile solo...cambiando mestiere: da docente a dirigente scolastico. Neppure tra i preti è così e già all'università ci sono fasce di docenza scalari⁶). La scuola che sogno è una scuola che abbandona l'illusione di poter "formare" gli insegnanti: si preoccupa, invece, di "riconoscerli" e di trattenerli come la risorsa più preziosa. A meno che si accontenti di affidare le generazioni a burocrati diligenti, fedeli trasmettitori di contenuti appresi con ascetici "sacrifici" e restituiti con puntigliose, noiosissime, tecniche (sinceramente convinti che le innovazioni telematiche possano regalare alla relazione pedagogico-didattica proprio quell'anima che essi solo potrebbero conferire).

Note

¹ Esperienze biografiche e considerazioni politico-pedagogiche che non riprendo in queste pagine sono rintracciabili nel mio saggio *La scuola che ho trovato, la scuola che lascio* in "Annali" del Liceo classico G. Garibaldi di Palermo, Anni 2002 – 2009 (nn. 38 – 45), Maggio 2011, pp. 234 – 239.

² Alcune aziende nel mondo dei computer stanno sperimentando assetti rivoluzionari: gli impiegati – tutti, non solo i quadri dirigenti – possono alzarsi, passeggiare in veranda, andare a giocare un po' al tennis da tavolo con qualche collega, quando vogliono. Questa elasticità nei movimenti consente loro di sgranchirsi, insieme ai muscoli, anche i neuroni: alla fine della giornata, o del mese, saranno valutati in base ai risultati raggiunti, non alla resistenza psico-fisica nel restare inchiodati alla propria postazione di lavoro.

³ Un anno, in un istituto tecnico femminile di Acireale, ho dovuto affrontare una battaglia per far ritirare dal dirigente scolastico la circolare con cui imponeva a ragazze tra i quattordici e i venti anni di trascorrere il quarto d'ora di "ricreazione" addirittura nell'aula stessa! "Se Lei si assume la responsabilità di accompagnarle in giardino, lo faccia pure a suo rischio". Ero al mio primo anno d'insegnante in ruolo: da allora ho sempre sfruttato tutte le occasioni per fare lezione in luoghi aperti, adiacenti l'edificio scolastico, o anche chiusi ma più ampi (come aula magna o biblioteca). Inoltre, dovunque ci trovassimo, ho concordato con gli alunni che potessero alzarsi, uscire e ritornare dall'aula senza chiedermi permesso, purché non più di due per volta. Chi permaneva troppo a lungo, bloc-

cava i compagni in aula e – in ogni caso – rivelava con il suo comportamento abituale il grado di interesse e di partecipazione al processo di apprendimento. Nel prosieguo degli anni, più di un ex-alunno mi ha poi confidato che questa possibilità di prendere fiato, senza dover contrattare il permesso di volta in volta con l'insegnante (dichiarando di aver bisogno del bagno anche quando il bisogno era solo di una boccata d'aria), lo aveva responsabilizzato molto più dei divieti sistemici dei miei colleghi.

⁴ Personalmente ho potuto fare poco in questo campo: come auspicavo (invano) dai miei colleghi, mi limitavo a lasciare per casa un carico di lavoro che, ai fini della sufficienza (dunque della preparazione intelligentemente manualistica), non superasse i 30 minuti. Chi aveva desiderio sincero, o semplicemente interesse a voti più alti della piena sufficienza (6-7), poteva chiedermi dei testi extra-scolastici da leggere e recensire o in classe a voce alta o per iscritto.

⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1978, p. 22.

⁶ Nell'opinione comune, rafforzata dai criteri attuali di remunerazione economica, la "carriera" di un docente si misura prima sulla base del grado di scuola in cui insegna (materna, elementare, secondaria inferiore, secondaria superiore), poi in base al "salto" o all'università o alla dirigenza di un istituto. Chi conosce la vita effettiva nelle aule sa che la professionalità di un insegnante di scuola primaria ha una specificità che andrebbe valorizzata, incrementata e riconosciuta perché non è per nulla "inverata" (e superata) dalla professionalità di un docente liceale (che invece, per il solo fatto che insegna ad alunni di età maggiore ottiene uno stipendio più alto e un più alto riconoscimento sociale). In generale, poi, la professionalità – e dunque anche i carismi specifici di un insegnante, in quanto pedagogo - non sono assimilabili alla professionalità di un docente universitario, cui è richiesto un livello di approfondimento scientifico e specialistico non necessariamente (pur se auspicabilmente) accompagnato da una capacità pedagogico-didattica. Ancora più netta la differenza professionale fra un docente (di qualsiasi ordine e grado) e un dirigente scolastico: quest'ultimo può essere (come spesso è in origine) un mediocre o pessimo insegnante e svolgere le funzioni dirigenziali in maniera dignitosa se non egregia (almeno quando possiede un minimo di sensibilità pedagogica). Viceversa l'esperienza ci consegna bravi, talora ottimi, insegnanti che – pur di ottenere quei miglioramenti retributivi e di rispettabilità sociale che non sono altrimenti ottenibili secondo l'organizzazione attuale della scuola - si imbarcano nella carriera di dirigenti scolastici con risultati patetici (cfr. il dossier da me curato, *Presidi da boccia-*

re, Di Girolamo, Trapani 2010). L'unica alternativa seria a questo regime tanto demotivante sarebbe l'istituzione, per ogni grado di scuola, di una triplice fascia: ordinari, esperti, eminenti. Ogni insegnante comincerebbe come ordinario, nella scuola materna come al liceo; dopo un certo numero di anni potrebbe chiedere il passaggio alla fascia successiva (sulla base di pubblicazioni sul proprio ambito di docenza, del giudizio segreto del comitato di valutazione dei suoi colleghi e di un comitato di genitori – sino alla terza media – o di alunni – nel quinquennio successivo e all'università). Dopo un altro periodo di servizio potrebbe chiedere, infine, il passaggio alla terza fascia (sulla base dei criteri validi per l'accesso alla seconda fascia, ma anche di un colloquio con colleghi già dichiarati "eminenti", con cui confrontarsi pubblicamente). L'accesso a questa terza fascia costituirebbe un momento di gratificazione per il collega che si sia esposto liberamente a questo discernimento collettivo, ma anche una sorta di festa per la comunità scolastica che avrebbe saputo attrarre, stimolare, trattenere nella propria cerchia una personalità così preziosa. Così, in qualche decennio, diventerebbe normale che ci siano insegnanti di scuola primaria che godano del prestigio e dello stipendio di docente "eminente" e docenti di liceo o di istituti universitari che godano del prestigio e dello stipendio di docenti "ordinari" o "esperti". Aggiungo di non essere così ingenuo da ignorare che ipotesi come questa che propongo solleverebbero l'opposizione inferocita di partiti e sindacati (realmente o sedicenti) progressisti, dunque dell'area politico-culturale in cui mi riconosco; ma è dal 1968 che i miei compagni di strada rifiutano idee valide di cui si appropriano, distorcendone il senso, partiti e organizzazioni sindacali di ispirazione conservatrice o reazionaria; per poi, dopo decenni, rivendicare quelle stesse idee e recepirle nella versione più bieca possibile. Le disavventure, tuttora attuali, della categoria "meritocrazia" sarebbero in proposito estremamente significative.

DALL'ASCOLTO AL DIALOGO. UN ESEMPIO DI BEST PRACTICE: LA MNR

di
GIUSY RANDAZZO

1. L'ascolto, questo sconosciuto

L'interesse nei confronti del dialogo si è esponenzialmente accresciuto per combattere gli effetti di un'epoca di ipercomunicazione caratterizzata dall'assenza di un'autentica comunicazione fondata sull'ascolto *tout court*.

16 aprile 1979- Non incomunicabilità ma ipercomunicabilità. O forse incomunicabilità a causa della ipercomunicabilità. Si comunica troppo. Forse si cerca tanta comunicazione per mancanza di comunicazione profonda: ma la troppa comunicazione aumenta l'incomunicabilità, la solitudine, il silenzio. Siamo sommersi dalle comunicazioni¹.

Se quanto sostenuto da Fersen nel '79 era vero, oggi lo è ancora di più e fa apparire quella riflessione meno vera e più profetica. Era diffusa, allora - a livello educativo e nonostante la già copiosa letteratura sull'attivismo pedagogico -, la convinzione che l'ascolto dovesse essere appreso in ambito scolastico attraverso un'attenzione passiva. Eppure l'ascolto è il fondamento primario di ogni comunicazione, poiché è strettamente collegato alla sua punteggiatura, alla turnazione delle sequenze comunicative, all'andamento causa-effetto che regola la comunicazione interpersonale.

L'elaborazione di qualsiasi messaggio avviene, infatti, in base a ciò che si sa già e sulla decodifica dell'evento intorno al quale parliamo o al processo a cui ci riferiamo: questi due fattori sono la causa che produce la comunicazione che si presenta dunque come effetto di essi e che sarà causa della risposta del destinatario. Se comunicassimo soltanto in base alle nostre pre-conoscenze, rimarremmo fermi al noto e non aggiungeremmo nessun altro elemento di novità a quanto già fa parte del nostro bagaglio mnestico consapevo-

le e inconsapevole. Per tal motivo è importante prestare attenzione alle nuove esperienze conoscitive, comunque esse si presentino, sotto forma di testi, di immagini o di parlato o di semplici situazioni quotidiane.

L'ascolto riguarda questo mondo semantico nel quale siamo immersi, troppo spesso in modo disattento. Il latino *auscultare* significa ascoltare, ma anche *porgere l'orecchio*, *prestare attenzione* e persino *obbedire*, nel senso di *ob-audire* ovvero *a vantaggio dell'interpretare, verso il comprendere*. È chiara etimologicamente l'*intenzionalità* dell'ascolto. L'ascolto è il tendere sempre verso le cose stesse, apprendendo dal loro mostrarsi sotto qualsiasi forma. L'ascolto attivo non si limita, dunque, a udire le parole, ma a interpretare l'intero atto comunicativo e persino il nostro stesso contributo a esso. È, insomma, il fondamento primario per un'ermeneutica veramente fenomenologica. Possiamo porci in ascolto anche di un testo, ma non perché il testo sia un audiolibro ma perché esso ci parla attraverso il linguaggio scritto.

L'*ascolto* è anche semplicemente la "raccolta di informazioni" - in breve, la necessaria *ricezione* - per poter elaborare il messaggio e trasmettere all'altro, chiunque egli sia, singolo o gruppo, il proprio punto di vista. Anche la lettura di un breve testo, brano o articolo rientra nella ricezione di informazioni in base alle quali argomentiamo i nostri punti di vista contrari o più semplicemente diversi a quanto riferito nel testo. L'ascolto in genere è dunque a fondamento di qualunque decodifica, ma anche di qualunque *codifica*, senza di esso la nostra interpretazione sarà espressione esclusivamente delle nostre presupposizioni, delle credenze della nostra personale esperienza esistenziale. Se non vi sarà un ascolto autentico sia la decodifica sia la codifica



Foto di Sasin Tipchai da Pixabay

subiranno una *sottrazione epistemologica*, genereranno fraintendimenti, saranno non soltanto povere ma anche lacunose.

Specificiamo ancora. Il vissuto di ognuno è un pre-dato fondamentale per decodificare il reale. Più precisamente, di fronte a qualsiasi evento conoscitivo ogni essere vivente attua un naturale meccanismo di “riconoscimento/apprendimento” che gli consente di decrittare, categorizzare e predicare ogni oggetto di conoscenza. Il vissuto di ognuno è figurabile come un pozzo in cui le esperienze subiscono un processo di sedimentazione: da un lato il contenuto particolare dell’esperienza rimane sul fondo come una sorta di materiale detritico, dall’altro vi è un accumulo progressivo di “sedimenti” delle esperienze, configurabili come una somma di categorie o di predicati - che acquisiscono in noi la forma universale - con cui comprenderemo il mondo e che, pur essendo il risultato di tutte le esperienze vissute, rimarranno in noi sotto forma a priori. Questo è il motivo per cui un’osservazione “pura” non esiste, un atteggiamento antepredicativo e precategoriale è possibile soltanto epistemologicamente, fenomenologicamente, ma non ontologicamente. Ogni volta che ci muoviamo nel mondo non facciamo altro che applicare categorie e predicati, così come li abbiamo appresi attraverso le nostre esperienze e non in modo astratto ma nella forma dei giudizi. Giudizi, dunque, che precedono l’esperienza. Tutti abbiamo e operiamo attraverso pregiudizi. E di solito essi sono inconsapevoli. Non esiste un individuo che si muova nel mondo senza una co-

noscenza pregressa, che funga da “base”, che sia lo sfondo della sua comprensione della realtà. Si tratta di una conoscenza soltanto sua, del corpus delle credenze ormai acquisite, determinate dalla sua esperienza, dalla cultura, dalla società, dalla famiglia, dell’ambiente, dal linguaggio, dal carattere: dal suo vissuto, dalla sua contingenza storica.

Chi pensa di essere sicuro della propria libertà dai pregiudizi fondandosi sull’oggettività del metodo e negando la propria condizionatezza storica subisce poi la forza dei pregiudizi che lo dominano in modo inconsapevole e incontrollato, come una *vis a tergo*. Chi non vuol riconoscere i giudizi che lo determinano, non saprà vedere neppure le cose che alla luce di essi gli si mostrano².

Se dunque è già naturale e spesso inconsapevole muoversi nel mondo con un bagaglio di dati già definiti, che condizioneranno ogni esperienza successiva, è chiaro che la situazione sociale attuale rende ancora più forte il rischio di essere determinati dai nostri pre-giudizi, dalle nostre pre-supposizioni, poiché in questo momento storico, in questa società dello spettacolo, sono moltissimi coloro che non prestano la necessaria attenzione alla fonte originaria di ogni nuova esperienza conoscitiva, depotenziandola dei suoi contenuti di novità. La brevità dei messaggi, la carenza degli aspetti non verbali sostituiti dalle *emoticon* o da una punteggiatura approssimativa, provocano decodifiche esse stesse carenti che

spesso sono il frutto di un’aggiunta personale all’informazione ricevuta per poterla “completare”. Così un semplice saluto con cinque puntini di sospensione può divenire foriero delle interpretazioni più disparate in relazione alla situazione emotiva in cui si trova il destinatario. Questo semplice esempio ci consente di approdare agli effetti nefasti di una comunicazione deficitaria delle proprietà semplici che fondano la comunicazione interpersonale e la sua sintassi e che hanno effetti sul comportamento umano. Ci convinciamo infatti di comunicare sui social, addirittura di avviare dialoghi, di confrontarci, ma mancando l’ascolto nelle sue caratteristiche fondanti, la risposta non può che essere deviata, non può che essere il risultato di una decodifica e di una successiva codifica in cui hanno la meglio soltanto le nostre credenze, i nostri pre-giudizi, le nostre pre-supposizioni, che vengono fondati sulla base di taluni elementi isolati che servono a verificarne la verità. Questa nuova modalità comunicativa è un allenamento vero e proprio a disimparare ad ascoltare, a decrittare soltanto sulla base di ciò che già sappiamo o abbiamo esperito. Ne subisce gli effetti anche la lettura che diviene sempre meno attenta e sempre più veloce. I testi letti su Internet non superano le cinque righe, il risultato è che in generale leggiamo sempre di meno e scriviamo molto di più. È ovvio che la scrittura -una codifica che è effetto delle decodifiche che in noi si sono sedimentate come conoscenze e forme a priori - se non si alimenta della lettura o di un ascolto autentico è destinata a essere povera o a veicolare informazioni scorrette. Un vero e proprio *analfabetismo di ritorno*, oltre che *funzionale*, che trova la sua massima espressione nella disinformazione e nella conseguente involuzione scientifica della collettività che anziché apprendere di più, profittando del progresso tecnologico e della democraticità di tale progresso, disimpara quello che ha appreso: i terrapiattisti sono l’esempio più comico e tragico al contempo. Demonizzare il Web non serve a molto perché è stato già detto che in sé nessun mezzo e nessuno strumento sono cattivi, è piuttosto l’uso che se ne fa a essere condannabile. È necessario invece lavorare per trovare una soluzione a questo problema che ha effetti anche in quel nucleo di base che costituisce la società ci-

vile: la famiglia. Anche nella famiglia non c’è più spazio per l’ascolto e dunque per il dialogo vero e proprio. Il cellulare, la televisione, il computer sono membri di ogni famiglia a tutti gli effetti e a essi si presta più attenzione che agli esseri viventi. È un dato di fatto. Nulla si deve aggiungere a quanto si sa e si è detto, è necessario lavorare per una soluzione, affidandoci alla speranza che le generazioni future possano innescare una controtendenza. Il luogo in cui seminare non può che essere la scuola. Da lì bisogna partire.

2. L’attenzione e l’habitus

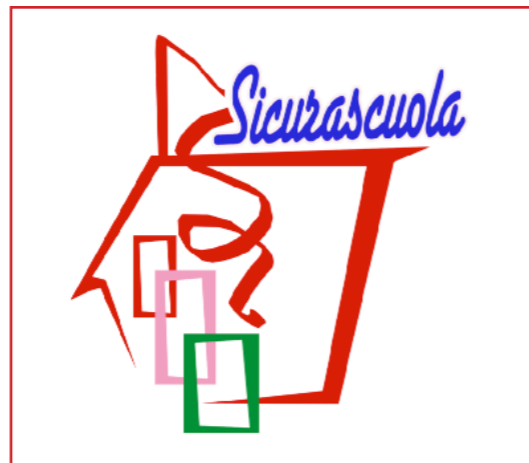
L’ascolto -inteso in tutta la sua ampiezza semantica di cui prima si diceva- oggi è fortemente deficitario. La conseguenza più immediata è l’aumento dell’analfabetismo funzionale che ha come ricaduta l’aumento dei fenomeni antisociali. Per invertire la direzione di marcia intrapresa dalla nostra società, il luogo non virtuale in cui agire è la scuola. Apprendere l’ascolto non significa indirizzare gli studenti verso una virtuosa attenzione alla lezione del maestro, ma *allenarli a uno stile di attenzione che possa divenire habitus del loro stare al mondo*. Sia l’attenzione sia l’habitus sono termini che spiegano il verso dell’azione da intraprendere. Il primo ha a che fare con la temporalità. Agostino chiamava *attenzione* il presente del presente, distinguendolo dalla memoria ovvero il presente del passato e dall’attesa ovvero il presente del futuro. Abitiamo, insomma, il presente che tende nella nostra coscienza verso il passato - quando ricordiamo - e verso il futuro quando lo attendiamo prefigurandolo. Il *qui* del presente si estende al *là* del passato e del futuro. L’essere conficcati in questo *qui* non è un’ovvietà poiché la consapevolezza di essere «grumi di tempo»³ nel tempo che corre, determinerebbe una maggiore considerazione del presente con la conseguente maggiore aderenza di noi a noi stessi e al tempo che siamo. *Parola e tempo* sono rispetto all’attenzione la sua scansione: *dis-corrano* ovvero *corrano qui e là*. L’attenzione è la consapevole direzione da imprimere alla *parola* e al *tempo* nel loro simbiotico fluire, il rischio della sua assenza è la dispersione, l’annichilimento dell’uno e dell’altro, lo svuotamento

della parola e del tempo, in breve, la perdita, il silenzio infecondo e rumoroso della chiacchiera. Per educare all'attenzione è necessaria dunque un'attività che sia indirizzata all'esercizio consapevole della *parola* e del *tempo* poiché

il carattere sequenziale del linguaggio è anche un dato tecnico, che però si fonda sulla struttura della mente umana, la quale non è nel tempo ma è essa stessa temporalità vivente, rammemorante, intenzionale. È evidente che il linguaggio si esplica e non può che esplicarsi nel tempo, nella struttura del prima e del poi, del dialogo fatto di affermazioni che vengono enunciate, di domande che vengono poste, di risposte, fraintendimenti, silenzi che seguono alla domanda iniziale. Le parole svolgono un ruolo fondamentale nella vita degli umani anche in quanto sono intrise di tempo, dicono il tempo, *sono* tempo nel loro risuonare⁴.

Una *buona pratica* dell'ascolto come relazione tra tempo e linguaggio potrebbe divenire un *habitus* con effetti duraturi che inciderebbero sul nostro corpomente⁵. Secondo Kraus e Gebauer, Bourdieu, riprendendo Aristotele, ritiene che nella costruzione dell'*habitus* sia coinvolto anche il corpo che non è un semplice contenitore passivo di istanze mentali apprese tramite l'esperienza piuttosto «esso funziona [...] come "cosa" attiva nella creazione di tutti quegli atti individuali, sempre vari e rinnovabili, che costituiscono la prassi sociale. In questo senso Bourdieu definisce il senso pratico come «necessità sociale divenuta natura, trasformata in schemi motori e in reazioni corporee automatiche o, «per usare un'espressione di Proust, le braccia e le gambe sono piene di imperativi intorpiditi»⁶. Bourdieu supera quindi il dualismo cartesiano per riportare nell'*habitus* la reale azione del corpomente che diviene storia che agisce nel tempo presente. L'*habitus* è dunque:

storia incorporata, fatta natura, e perciò dimenticata in quanto tale, l'*habitus* è la presenza agente di tutto il passato di cui è il prodotto; pertanto, esso è ciò che conferisce alle pratiche la loro indipendenza relativa rispetto alle determinazioni esterne del presente immediato. Questa autonomia è quella del passato agito e agente che, funzionando come capitale accumulato, produce storia a partire dalla



storia e assicura così la permanenza nel cambiamento che rende l'agente individuale un mondo nel mondo. Spontaneità senza coscienza né volontà, l'*habitus* si oppone alla necessità meccanica non meno che alla libertà riflessiva, alle cose senza storia [...]. Alla visione dualista che conosce soltanto l'atto di conoscenza trasparente a se stesso o la cosa determinata dall'esteriorità, bisogna dunque opporre la logica reale dell'azione⁷.

L'*habitus* si costituisce dunque nel corso di una storia particolare -quella del singolo che interagisce nel gruppo- e in tal modo l'agente non subisce la storia del mondo ma si attiva in essa, abita le istituzioni appropriandosene praticamente e secondo l'irriducibilità del proprio *habitus*.

Prodotto dalla storia, l'*habitus* produce pratiche, individuali e collettive, dunque storia, conformemente agli schemi generati dalla storia; esso assicura la presenza attiva delle esperienze passate che, depositate in ogni organismo sotto forma di schemi di percezione, di pensiero e di azione, tendono, in modo più sicuro di tutte le regole formali e di tutte le norme esplicite, a garantire la conformità delle pratiche e la loro costanza attraverso il tempo⁸.

E ancora:

Attraverso la «scelta» sistematica che esso opera fra i luoghi, gli eventi, le persone che possono essere frequentati, l'*habitus* tende a mettersi al riparo dalle crisi e dalle messe in questione critiche, assicurandosi un *ambiente* per il quale è preadattato quanto più possibile, cioè un universo

relativamente costante di situazione atte a rafforzare le sue disposizioni⁹.

Bourdieu ritiene che la proprietà più paradossale dell'*habitus* sia il suo essere «*principio non scelto di tutte le «scelte»*»: «gli schemi di percezione e valutazione dell'*habitus* che fondano tutte le strategie di selezione sono in gran parte il prodotto di una selezione non cosciente e non voluta»¹⁰.

L'*habitus* è una sorta di molla, inconsapevolmente conficcata nel corpomente che produce azioni e reazioni automatiche in difesa dalle informazioni esterne e che, incontrando schemi diversi o opposti, scatta influenzando col proprio segno l'ambiente sociale. Per intervenire dunque su un *habitus* e sperare in una virtuosa modifica è necessario forzare le difese naturali del singolo, costringendolo al confronto con *modus* differenti dai quali tendenzialmente rifugge. Per far ciò bisogna potenziare l'attenzione nello spazio della parola che si fa tempo attraverso il continuo esercizio dell'ascolto.

Qui dunque si vuol sostenere che restituire agli studenti la capacità attentiva significa far loro interiorizzare una disposizione in grado di costruire un nuovo schema percettivo, una nuova conoscenza pratica, una nuova traiettoria sociale che modifichi il loro *habitus* consentendo di proteggersi dall'esposizione a quelle informazioni che danneggiano la capacità critica e che rischiano di attivare esperienze tali da divenire esse stesse *habitus*, rafforzando comportamenti antisociali. Questo è possibile poiché «un ruolo fondamentale per l'interiorizzazione/incorporazione e strutturazione degli *habitus* viene svolto prima dalla famiglia, deputata alla socializzazione primaria, e poi dalla scuola, principale agenzia di socializzazione secondaria»¹¹. Ma affinché questo sia possibile, gli studenti devono immergersi totalmente in un'attività che, incoraggiando l'attenzione, coinvolga la totalità del corpomente, che consenta insomma al corpo di imparare automatismi mentali permanenti che per quanto inconsapevoli abbiano ricadute consapevoli. La pratica dialogica ha questa potenzialità poiché coinvolge e impegna ogni partecipante/agente



sostenendo la partecipazione di ciascuno e agendo nello spazio e nel tempo della parola.

4. La MNR ovvero la Metodologia della Narrazione e della Riflessione

Attraverso l'esplorazione e la messa in atto delle polarità contraddittorie, che emergono nel dialogo come punto di vista dei singoli, si può giungere alla consapevolezza delle proprie fallacie argomentative, a divenire intellettualmente più umili, ad assumersi compiti di ricerca insieme con gli altri, a problematizzare l'ovvio, a individuare nodi argomentativi, a riconoscere l'importanza dell'opinione altrui. Tali risultati sono possibili grazie al fatto che in un dialogo autentico è potenziata l'abilità dell'ascolto che genera *attenzione* e attraverso questa l'apprendimento di nuove «strutture strutturanti» l'*habitus* di ciascuno.

Il dialogo rientra dunque tra le *buone pratiche* da diffondere soprattutto nella cultura scolastica in cui troppo spesso, soprattutto in classe, non si riesce a superare un certo modo di far lezione che potremmo definire *catechetico*: un metodo trasmissivo di verità mai messe in discussione. Questo schema di insegnamento che si fonda sulla relazione complementare maestro-discente non permette di attivare un ascolto veramente attivo poiché indebolisce l'attenzione e non interviene nel processo di modifica dell'*habitus*. Il dialogo può aspirare a questo risultato.

È certamente anche una pratica democratica che non deve mai cedere però al pressapochismo altrimenti rischia la deriva nella chiacchiera. Per tal motivo, è fondamentale il ruolo del facilitatore. Qui si propone il dialogo che si struttura grazie alla Metodologia della Narrazione e della Riflessione, attualmente in uso nelle scuole del territorio ligure.

Il pragmatismo strumentalista di Dewey, che ha radici nell'induzione teorizzata da Bacone, «il profeta di una concezione prammatica della conoscenza»¹², è il presupposto teorico della MNR, pratica dialogica - ideata a Genova nel 2002 e messa a punto nel 2004 - da un gruppo di studiosi che lavorano ancora nel mondo della scuola (oltre che in quella italiana anche svedese e americana)¹³. Secondo Dewey, l'esperienza problematica mette in moto il pensiero, attiva infatti il processo conoscitivo stimolando attraverso il dubbio la riflessione. Se ciò avviene all'interno di un gruppo, quest'ultimo si trasforma in una vera e propria comunità di ricerca.

Nella MNR la situazione problematica - che rappresenta lo stimolo al dialogo e alla riflessione comune - viene presentata nella scheda di narrazione. La sua lettura e il successivo confronto con i pari suscitano l'interesse necessario per attivare l'attenzione che potenzia l'ascolto innescando un processo cognitivo che apre alla possibilità di apprendere nuovi schemi percettivi, valoriali e conoscitivi e di modificare per tal via l'*habitus* acquisito.

Il puro ragionamento come mezzo per arrivare alla verità è come il ragno che trae da sé il filo della sua tela. La tela è ordinata ed elaborata, ma è solo una trappola. L'accumulazione passiva di esperienze - il tradizionale metodo empirico - è come la formica che s'affaccenda a girare intorno e raccoglie e accumula mucchi di materiale greggio. Il vero metodo [...] è paragonabile all'opera dell'ape, che, a somiglianza della formica, raccoglie materiale dal mondo esterno, ma a differenza da quella industriosa creatura, agisce sulla materia raccolta e la modifica, per far che essa dia il suo tesoro nascosto¹⁴.

Il presupposto operativo della MNR è invece

il *focus group*, ideato negli Stati Uniti negli anni Quaranta da K. Levin e R. Merton. Si tratta di una tecnica che focalizza l'indagine del gruppo su una problematica che dà avvio al confronto, promuovendo in tal modo la metacognizione, la problematizzazione del senso comune, l'osservazione e la valutazione dei propri comportamenti.

Il *focus group* tipo MNR ha però una struttura ben precisa, unica e innovativa, ideata sulla base del presupposto epistemologico su cui si basa la metodologia: la suddivisione in quattro fasi, l'uso di tre schede - quella di narrazione, di riflessione e di osservazione -, una precisa disposizione geografica dei partecipanti e degli arredi, la spontanea suddivisione in sottogruppi, il ruolo del moderatore che è soltanto facilitatore del dialogo. La classe è il luogo in cui si svolge il focus ma la disposizione tradizionale dei banchi è sovvertita e con essa anche la relazione di base: quella tradizionalmente complementare di docente e discente. Il docente-facilitatore infatti siede anch'egli in un banco posto di fronte agli altri disposti a emiciclo. Non è una posizione paritetica ma non è più neanche verticale. La destrutturazione della geografia della classe incide sull'esperienza dialogica creando quel perturbamento necessario a generare interesse e va nel verso di una partecipazione attiva degli studenti che innesca un'attenzione nuova, più coinvolta e autentica. A potenziare questi aspetti "estetici" è la problematica trattata nella scheda di narrazione e la successiva richiesta di disporsi in sottogruppi per ragionare con i compagni sulla questione trattata, indirizzando l'indagine attraverso le domande poste loro nella scheda di ri-



flessione. Gli studenti cooperano insieme, da soli e imparano a ragionare ascoltandosi, perché se nel piccolo gruppo non riescono a elaborare una risposta condivisa da ognuno, dovranno trascrivere tutti i punti di vista contrari. Nella terza fase i sottogruppi si dispongono a emiciclo: è il momento in cui tutti gli studenti dialogheranno insieme facilitati dal docente. L'autorità epistemica di quest'ultimo è ormai sullo sfondo, distribuita tra gli alunni che sentono di "contare", comprendono che il loro punto di vista e quello dei compagni ha messo in movimento un'indagine i cui risultati saranno il frutto di un lavoro comune. Le abilità metacognitive che la MNR promuove - l'ascolto e l'attenzione, in primis - attivano naturalmente nuovi schemi comportamentali e percettivi, nuovi modelli cognitivi, nuovi sistemi di valori, nuova conoscenza, destrutturando il vecchio *habitus* che, modificato, accoglie nuove strutture.

La quarta fase del focus MNR non è «una conclusione dell'incontro, bensì una continuazione della promozione della partecipazione attiva nel corso della restituzione. In questa prospettiva, la restituzione non è una formulazione riassuntiva della facilitatrice, ma sono gli studenti che narrano direttamente la propria prospettiva, selezionando la rilevanza secondo propri criteri. Si manifestano l'autonomia e la competenza degli studenti e le facilitatrici rendono intellegibile l'importanza assegnata al loro punto di vista»¹⁵.

La MNR ha prodotto finora esiti validi e si è consolidata attraverso la messa in opera, in un'ottica di continua ricerca-azione¹⁶, sostenuta anche come atteggiamento attraverso la stessa struttura dialogica. Oltre ai benefici che la MNR si propone e innesca a livello metacognitivo, essa permette agli attori coinvolti di essere sia fruitori sia fornitori, favorisce la diffusione e la ripetizione di comportamenti e azioni prosociali, promuove la condivisione, incoraggia una comunicazione creativa oltre che funzionale. Insomma, è un esempio meritevole di *best practice*.

Per un approfondimento della MNR si rimanda al sito www.sicurascuola.com.

Note

¹ A. Fersen, *Arte e vita. Taccuini e diari inediti*, a cura di C. Tafuri e D. Beronio, Le Mani, Recco (GE) 2012, p. 50.

² H.G. Gadamer, *Verità e Metodo (Wahrheit und Methode)*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2001, p. 417.

³ A.G. Biuso, *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio*, Carocci, Roma 2009, p. 96: «Chiamo "mente", l'autocoscienza del grumo di tempo fattosi corpo nell'umano. [...] Lo stato del corpo è a ogni istante il risultato di un insieme assai complesso di eventi biologici, coscientistici e sociali. [...] «mens humana est ipsa idea sive cognitio corporis humani quae in Deo quidem est» (Spinoza, *Ethica*, parte II, prop. 19) ed è per questo che il corpo umano è intessuto di memorie, intenzioni, relazioni, comprensione e temporalità. È intessuto di mente. È mente».

⁴ Id., *Temporalità e Differenza*, Olschki, Firenze 2013, p. 74

⁵ Il neologismo "corpomente" è di Alberto Giovanni Biuso e si trova per la prima volta in: *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio*, cit.

⁶ B. Kraus - G. Gebauer, *Habitus*, trad. it. di S. Maffei, Armando, Roma 2009, p. 31.

⁷ P. Bourdieu, *Il senso pratico (Le sens pratique)*, trad. di M. Piras, Armando, Roma 2005, p. 90.

⁸ Ivi, p. 86.

⁹ Ivi, pp. 92-93.

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ G. Aleandri, *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma 2012, p. 61.

¹² Dewey J., «Ricostruzione filosofica», a cura di G. De Ruggero, in *Dewey. Vita, pensiero, opere scelte*, Edizione speciale per Il Sole 24 Ore, Milano 2007, p. 279.

¹³ L'équipe di Claudio Baraldi dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha condotto nel 2011 una ricerca sulla MNR, in cui sono state coinvolte 87 classi del territorio ligure che hanno svolto laboratori e attività MNR. I risultati sono confluiti in una pubblicazione che valida scientificamente la MNR mostrandone l'efficacia: C. Baraldi, *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Franco-Angeli, Milano 2014.

¹⁴ Ivi, pp. 275-276.

¹⁵ Id., *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, cit., p. 81.

¹⁶ Il termine *ricerca-azione* nasce con Kurt Lewin, il quale ritenne che un progetto razionale di azione nel sociale dovesse svilupparsi attraverso un'integrazione tra teoria, azione e ricerca. Si tradusse, in ambito pedagogico, in un modello di intervento accreditato. Si veda K. Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna 2005; C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

SCUOLE INNOVATIVE. NUOVI SCENARI

di
LOREDANA CAVALIERI

Il termine *innovativo* è tra quelli più usati (e abusati) degli ultimi anni¹. Tutto è o deve essere innovativo e così anche le scuole.

Ma cosa si intende per *scuole innovative*? Può oggi una scuola non essere innovativa?

Per rispondere a queste domande possiamo iniziare partendo dalla definizione che emerge dalla lettura del bando del Concorso di idee #*scuoleinnovative*, avviato a maggio del 2016 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca². Al paragrafo 1.2 del bando si legge che l'obiettivo del concorso «è quello di acquisire idee progettuali per la realizzazione di scuole innovative da un punto di vista architettonico, impiantistico, tecnologico, dell'efficienza energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, caratterizzate dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio».

Agli edifici scolastici innovativi si chiede quindi di possedere i requisiti che attualmente sono richiesti a tutti gli edifici pubblici, di nuova costruzione o assimilabili, in termini di qualità architettonica, di livelli prestazionali e di sicurezza nonché di sostenibilità ambientale, energetica ed economica.

Riguardo poi alla specificità degli edifici scolastici (ossia per il fatto che si tratta di scuole), l'innovazione viene invece riferita alla presenza di *nuovi* ambienti di apprendimento (ossia alla sostituzione del concetto obsoleto di aule scolastiche con quello più moderno ed efficace di ambienti di apprendimento) e all'apertura al territorio (ossia alla nuova dimensione assunta dalle scuole che, superando la sola logica didattica, si trasformano in veri e propri *civic center*).

Mentre per i requisiti *generali* i progettisti possono far riferimento alle specifiche normative di settore, ben più difficile sembrerebbe la ricerca di

indicazioni da seguire e rispettare relativamente alla progettazione degli ambienti di apprendimento.

L'unica norma attualmente vigente sull'edilizia scolastica rimane ancora il datato Decreto Ministeriale del 18 dicembre 1975³, ma questo, di carattere prettamente prescrittivo, contiene numeri e tabelle che poco possono guidare i professionisti nel compito di progettare i nuovi spazi educativi.

Al contrario, le *Linee guida per la progettazione di edifici scolastici* del 2013⁴ che «rinnovano i criteri per la progettazione dello spazio e delle dotazioni per la scuola del nuovo millennio»⁵, pur offrendo molti spunti, potrebbero risultare fin troppo discorsive. Per la loro comprensione e quindi per il loro utilizzo in fase di progettazione, occorre innanzitutto apprezzarne la logica che da prescrittiva è divenuta *prestazionale*, come ormai lo è quella di molte norme tecniche⁶, proprio al fine di rendere i criteri di progettazione più agevolmente adattabili alle esigenze didattiche e organizzative di una scuola in continuo mutamento.

È infatti necessario prendere atto che gli spazi scolastici si rinnovano a fronte di una didattica rinnovata: non si può parlare di scuole innovative se non si comprende profondamente lo stretto legame tra ambienti di apprendimento e didattica, tra architettura scolastica e pedagogia.

Il superamento della centralità della lezione frontale e la sempre maggiore presenza delle tecnologie all'interno delle scuole, ha comportato lo *sconfinamento* dello spazio classe e l'esigenza di una reinterpretazione di tutti gli spazi scolastici in cui si svolge la didattica *innovativa*, quella che, superando il paradigma tradizionale, sposta l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento ponendo al centro del processo l'alunno.

È una didattica in continua evoluzione sostenu-



Crognaleto (Teramo), nuova scuola Ikea 'Alfredo Quaranta'

ta da una vera e propria rivoluzione digitale quella che forma gli alunni di oggi; agli studenti d'altra parte non viene più richiesto di acquisire solo conoscenze quanto piuttosto o soprattutto quelle competenze che permetteranno loro di adattarsi ai costanti cambiamenti della società⁷.

Nuove e rinnovate competenze necessitano quindi di nuove metodologie didattiche e queste ultime del supporto di ambienti di apprendimento innovativi.

La personalizzazione degli apprendimenti e l'arricchimento dell'offerta formativa, necessari per assicurare l'inclusione scolastica e il successo formativo di tutti, comportano un utilizzo flessibile degli spazi, la contemporaneità di più attività in un solo ambiente, l'uso didattico degli spazi esterni, la necessità di spazi di relazione e il ripensamento delle biblioteche e dei laboratori.

Preso atto che per progettare i nuovi di spazi di apprendimento occorre quindi partire dalla riprogettazione della didattica, per comprendere il passaggio dal Decreto Ministeriale del 1975 alle *Linee guida* del 2013, è fondamentale un approfondimento delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* del 2012⁸, in quanto punto di riferimento per la progettazione del curriculum da parte delle istituzioni scolastiche.

Le *Indicazioni Nazionali* del 2012 propongono infatti una serie di suggestioni pedagogiche e culturali sulle quali si sono sviluppate le esperienze di innovazione metodologica: è su queste che occorre focalizzarsi per orientarsi nella progettazione dei nuovi spazi di apprendimento nell'atte-

sa che sia rivisitata la normativa di settore.

Nel recente documento di lavoro *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*⁹, che ne fornisce una rilettura aggiornata, si legge che «l'integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, sono tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza».

Ecco quindi che gli ambienti di apprendimento, per essere funzionali allo sviluppo delle competenze richieste, devono possedere alcune caratteristiche, ben precise e imprescindibili a tale scopo. Tali caratteristiche, pertanto, come si legge ancora nel documento, «si caratterizzano come una «prescrittività» implicita».

In altre parole, le *Indicazioni Nazionali* non sono una lettura facoltativa ma un indiscutibile punto di partenza: rappresentano quelle indicazioni con forte valore prescrittivo ricercate dai progettisti, pur se celate nella scorrevolezza della descrizione degli spazi educativi in grado di supportare la didattica per competenze.

È questa quindi la chiave di lettura delle *Linee guida* del 2013 nelle quali sono declinati in modo più preciso, pur senza contenere alcun criterio di dimensionamento, gli spazi fisici a supporto della didattica innovativa: l'aula, lo spazio di gruppo, lo spazio laboratoriale, lo spazio individuale e lo spazio informale e di relax. Non mancano le descrizioni degli altri spazi caratterizzanti le nuove scuole: l'*Atrio*, punto di scambio tra interno ed esterno; la *Piazza/Agorà* quale cuore funzionale e simbolico della scuola; l'*Aula Magna/Auditorium* e gli altri spazi con funzione di *civic center* per un'integrazione avanzata tra scuola, comunità e territorio; gli spazi a cielo aperto e gli spazi connessi. Non vengono tralasciati poi i luoghi per l'attività motoria, gli ambienti per il personale docente e amministrativo, le mense e i servizi, nonché gli impianti, fondamentali per assicurare un adeguato livello di comfort e benessere.

Particolare attenzione è riservata agli arredi che

rappresentano «l'interfaccia d'uso tra gli utenti e lo spazio», permettendo la declinazione dell'uso degli spazi.

Bisogna però evidenziare che non bastano nuovi arredi o una diversa disposizione dei banchi per trasformare la didattica così come non è sufficiente inserire tecnologie e strumenti in un'aula per accrescere le competenze degli studenti: l'innovazione non può essere meramente tecnologica o una superficiale operazione di *restyling* ma deve essere in primis di carattere metodologico per una didattica che persegua anche altri obiettivi formativi, non ultimo il benessere emotivo delle alunne e degli alunni.

È importante in tal senso riflettere sul fatto che, nelle Indicazioni Nazionali del 2012, l'ambiente di apprendimento è definito «un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni».

Non bisogna quindi dimenticare (e non deve mai sfuggire al progettista), che il termine *ambiente* è solo una metafora per indicare appunto un *contesto* nel quale si attiva, si costruisce, si supporta l'apprendimento e si dà un senso alle proprie conoscenze.

Non solo quindi uno spazio fisico ma uno spazio di relazioni in cui possano contestualmente emergere i talenti individuali e vengano promosse le caratteristiche di resilienza, creatività, imprenditorialità senza tralasciare l'importanza fondamentale delle emozioni.



Il plastico de "La scuola e-volut@", progetto vincitore del concorso MIUR #lamiacuolainnovativa, D.D. "G. Rodari", Villabate (PA).

L'allestimento di un ambiente per l'apprendimento richiede quindi la cura delle principali dimensioni che lo caratterizzano:

- la dimensione materiale e organizzativa, riguardante la gestione degli spazi, delle attrezzature e dei tempi;
- la dimensione didattica, inerente le metodologie didattiche innovative;
- la dimensione relazionale intesa come attenzione al clima di apprendimento positivo e alla trasmissione delle regole di comportamento condivise.

Alcune di queste dimensioni rientrano nella sfera più propriamente didattico/pedagogica e quindi di competenza dei docenti e della comunità educante.

I progettisti possono invece intervenire solamente sullo spazio fisico che rappresenta quindi solo una delle componenti di un ambiente di apprendimento.

Studi recenti hanno comunque evidenziato che i risultati conseguiti dagli studenti migliorano con l'innalzamento della qualità degli spazi fisici.

Una ormai ben nota ricerca condotta dal Professor Peter Barrett dell'Università di Salford¹⁰ ha stimato che tale variazione di miglioramento degli esiti scolastici è quantificabile nell'ordine del 16 per cento.

Di questa percentuale, circa la metà si riferisce a fattori che qualificano il microclima - quali la luce (21%), la temperatura (12%) e la qualità dell'aria (16%) -, mentre l'altra metà si riferisce per un quarto all'individualizzazione (ossia alla flessibilità degli spazi e alla possibilità offerta agli alunni di personalizzarli e adattarli) e per un altro quarto alla stimolazione (ossia alla complessità e al colore degli ambienti)¹¹.

È evidente che solo quando si progettano nuovi edifici scolastici è possibile agire su tutti questi fattori puntando ai benefici massimi ma è pur vero che questi studi indicano che è possibile un potenziale di miglioramento anche per le scuole esistenti a fronte di un



Banner del sito MIUR del concorso di idee #scuoleinnovative

impegno economico contenuto.

In effetti un dato sorprendente emerso dalla ricerca è che l'aspetto esterno e il *layout* della scuola, così come lo spazio gioco esterno, non sono risultati significativi, in relazione al miglioramento dei risultati formativi, quanto la progettazione delle singole aule.

Per questo anche gli insegnanti - fermo restando l'adozione di nuove metodologie didattiche - possono ottenere ottimi risultati pur solo attraverso piccole modifiche dell'ambiente fisico *aula* quali il cambiamento del colore delle pareti o la disposizione degli arredi. Sicuramente questi risultati possono essere amplificati qualora il docente venga supportato dai consigli tecnici di un *team* di professionisti.

I nuovi scenari vedono quindi impegnati i progettisti sia sul fronte della progettazione di nuovi edifici scolastici sia nella riconfigurazione degli spazi delle scuole esistenti, nella piena consapevolezza degli stretti legami tra pedagogia e architettura scolastica.

In entrambi i casi sarebbe auspicabile, per non dire indispensabile, un percorso di progettazione partecipata che preveda incontri tra progettisti, docenti e alunni.

La progettazione condivisa tra progettisti e comunità educante può sicuramente permettere di sfruttare al meglio le opportunità offerte da un intervento parziale, contribuendo in modo efficace a tradurre architettonicamente quanto necessario a supporto dei bisogni didattico-educativi.

Nel caso poi di nuove progettazioni, chiaramente i massimi benefici si possono raggiungere con una progettazione partecipata allargata anche

alle famiglie e alla comunità tutta. Dato che l'innovazione consiste anche nell'apertura al territorio, è infatti quanto mai opportuno considerare che le nuove scuole devono essere progettate in modo da favorire relazioni produttive con le comunità locali.

Uno dei temi più recenti su cui si stanno orientando gli studi internazionali riguarda, per l'appunto, le caratteristiche che deve possedere una scuola per inserirsi efficacemente nel contesto territoriale¹².

Lasciando il territorio nazionale, sono infatti moltissime le ricerche a livello internazionale rivolte alla tematica dei nuovi ambienti di apprendimento e delle scuole innovative in generale.

L'impulso maggiore nel nostro continente si è avuto da quando l'Unione Europea ha individuato l'istruzione quale strumento più potente per raggiungere gli obiettivi di miglioramento sociale e culturale. Ma il dibattito è comunque molto vivo a livello globale.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha lanciato nel 2013 il *Learning Environments Evaluation Programme* (LEEP)¹³ che mira a creare linee guida sulle migliori pratiche per sostenere i 35 Paesi membri nello sviluppo di ambienti di apprendimento fisici che soddisfino i bisogni dell'apprendimento e dell'insegnamento del ventunesimo secolo e nel contempo a guidare le politiche di investimento per rendere più efficace ed efficiente l'utilizzo delle risorse disponibili.

Sono quindi molteplici le motivazioni che spingono le ricerche nel campo dell'edilizia scolastica, sia di tipo culturale sia di tipo economico e sociale. Basterebbe comunque a giustificarle il fatto che, come recentemente affermato da Andreas

Schleicher, Direttore per l'educazione dell'OCSE, «all'età di 15 anni lo studente tipo nei paesi dell'area OCSE avrà trascorso 7538 ore all'interno degli edifici scolastici»¹⁴.

La scuola rappresenta quindi una vera e propria *seconda casa* per gli studenti e deve divenire sempre più un punto di riferimento per la comunità e per il territorio: al di là di linee guida, ricerche e normative, forse semplicemente è proprio questa *ricetta* base per progettare *scuole innovative*.

Note

¹ Da un'indagine condotta nel 2010 dall'Analytics Team di LinkedIn su oltre 85 milioni di profili *LinkedIn*, è emerso che *innovativo* occupava il secondo posto tra le *buzzword* negli USA e il primo in Italia.

² Il Concorso di idee *#scuoleinnovative* è stato indetto in esecuzione del decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 3 novembre 2015, n. 860, adottato ai sensi dell'articolo 1, comma 155, della legge 13 luglio 2015, n. 107, la c.d. "La Buona Scuola".

³ Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975. Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica.

⁴ Decreto Ministeriale 11 aprile 2013. Norme tecniche-quadro contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale.

⁵ Comunicato stampa del MIUR dell'11 aprile 2013. «Scuola, varate in Conferenza Unificata le nuove linee guida per l'edilizia scolastica. Scuole più sicure e spazi di apprendimento al passo con l'innovazione digitale».

⁶ Si vedano, ad esempio, le nuove norme tecniche orizzontali e verticali di prevenzione incendi.

⁷ Si veda la nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente adottata il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea.

⁸ D.M. 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

⁹ Il documento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari", elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale (CSN), è stato presentato dal MIUR il 22 febbraio 2018 e trasmesso con Nota MIUR 3645, del 1 marzo 2018.

¹⁰ P. Barrett, Y. Zhang, F. Davies, L. Barrett, *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*, Project Report, University of Salford, Manchester 2015.

¹¹ Il dato relativo al rumore, pur essendo importantissimo, non è risultato rilevante.

¹² Cfr. P. Barrett, A. Treves, T. Shmis, D. Ambasz, M. Ustinova, «The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence» in *International Development in Focus*, World Bank Group, Washington 2019.

¹³ Le attività svolte all'interno del programma LEEP possono essere consultate all'indirizzo web <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/>

¹⁴ La dichiarazione è stata resa durante il *Launch event for the OECD School User Survey* del 15 giugno 2018 (le slide e il questionario sono disponibili al sito web: <https://www.oecd.org/newsroom/oecd-international-teacher-and-school-leader-survey-to-be-published-wednesday-19-june-2019.htm> - ultima visita 20 settembre 2019). La traduzione è mia. Il dato a cui Schleicher fa riferimento è tratto da: OECD (2017), «Table D1.1. Instruction time in compulsory general education1 (2017)?», in *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi 2017. Disponibile, alla pag. 346 del documento, all'indirizzo web: (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1569163988&id=id&accname=guest&checksum=8AD34F04DBF9778E2CBDF294E655C377> (ultima visita 20 settembre 2019).

LO SI PENSA MA NON LO SI DICE: LE VERITÀ SCOMODE SULL'UNIVERSITÀ

di
FRANCESCO CONIGLIONE

Sono stato a rimuginare per settimane e settimane su quanto successo all'università di Catania: le riflessioni si affollavano in testa ma ogni volta che ho cercato di esprimerle in qualche abbozzo di analisi degli avvenimenti si scatenava una così fitta selva di commenti indignati da parte di chi vede per lo più l'università come una accolta di truffatori, baroni e mestatori, da dissuadermi dal continuare. Così mi sono astenuto dallo scriverne per esteso, aspettando tempi migliori, quando gli animi si sarebbero placati, la situazione fosse divenuta più chiara e sarebbe stato utile fare una riflessione serena su quanto accaduto (e continua ad accadere).

La lettura dell'articolo di Dario Braga ("All'Università la cooptazione funziona meglio dei concorsi", uscito su "Il Sole 24 Ore" il 6 agosto scorso) ha dato una scossa all'ambiente, facendomi al tempo stesso comprendere quanto fosse importante precisare alcune questioni. In esso si sostiene *apertis verbis et ore rotundo* che la cooptazione (che non è - si badi bene - il nepotismo! Ma su questo [ho già scritto](#) e tornerò in seguito) è all'università il metodo di fatto ovunque adoperato e anche il migliore per assicurare la qualità e la continuità della ricerca scientifica. E che di conseguenza le regole che valgono al suo interno non possono essere analoghe a quelle che reggono un qualunque concorso pubblico. In effetti tempo fa anche io ho sostenuto tesi simili ("[Ma i ricercatori non sono postelegrafonici. Una ASN da ripensare in modo radicale](#)", Roars 12 febbraio 2014, ma pure in molti altri interventi più brevi e su FB). Inoltre Braga sottolinea come siano i complicati meccanismi concorsuali a costringere spesso «anche i più onesti a comportamenti spesso al limite delle norme, mentre, dall'altro, finiscono per agire come protezione per quanti sfruttano le norme stesse per fini impropri». E

ha proprio ragione nel dire che molte delle sciocchezze che si leggono in giro sono il più delle volte il frutto dell'ignoranza dei reali meccanismi con cui funziona l'università (in senso normativo e regolamentare). Ma a mio avviso tali sciocchezze o ingenuità derivano anche dalla sconoscenza di quelle che sono le procedure che in ogni società, cultura e nazione - nel passato e nel presente - hanno sempre retto la trasmissione del sapere, specie quando questo è assai sofisticato, specialistico e non rinchiudibile in semplici manuali di istruzione.

Ma mi sono anche accorto - dalle reazioni alle tesi sostenute da Braga - come sia importante procedere a ulteriori chiarificazioni e a integrazione di quanto detto, per evitare che si possa pensare che tutto si riduca a proporre una "chiamata diretta" ad arbitrio del singolo "barone" locale, una sorta di "liberi tutti", come pare abbiano recentemente inteso alcuni rettori. A tal proposito la parola "cooptazione" è come una sorta di panno rosso sventolato davanti al toro, laddove invece essa sta a indicare, forse in modo improprio, una procedura complessa di formazione dei nuovi ricercatori - così come chiunque abbia studiato un po' di storia della scienza e di epistemologia dovrebbe sapere bene - che però non può e non deve prescindere, come vedremo, da un momento pubblico di accertamento delle competenze e delle qualità scientifiche. Continuerò a usare per brevità tale termine, ma avvertendo sulla complessità semantica che esso cela e che cercherò di illustrare in quel che segue.

Da questo punto di vista l'inchiesta che ha dolorosamente colpito l'Università di Catania può essere la benvenuta se permette di porre in chiaro i meccanismi che sono all'origine di certi comportamenti che devono essere giustamente sanzionati. Perché se le leggi sono quelle che sono,

allora devono essere applicate e un giudice non può far finta che nulla sia successo o che certi comportamenti penalmente rilevanti (oltre che moralmente indegni) – attestati dalle intercettazioni telefoniche – non abbiano avuto luogo. Ma al tempo stesso queste stesse vicende non possono non far riflettere sull'assurdità di certe leggi e regolamenti che ingabbiano la vita universitaria, mortificandone quelle che ne sono le esigenze fondamentali, e che risalgono in gran parte alla riforma Gelmini.

Andiamo per gradi, anche al costo di essere un po' didascalici si da illustrare adeguatamente certi meccanismi che, sebbene ben noti agli addetti ai lavori, possono essere ignorati dai più e spesso anche da coloro che pensano di saperne dell'università. In fondo il mio non vuole essere che un contributo non solo a completamento e integrazione dell'articolo di Braga, ma anche di quanto già ottimamente espresso da Filippomaria Pontani in un articolo del 2016 (["Come funziona il reclutamento nelle università"](#), su ilPost)

1. Il concorso come progressione di carriera

Cominciamo con una distinzione che di solito non viene fatta quando si parla di concorsi truccati all'università. Una cosa è la fase dell'arruolamento o della immissione nei quadri del personale docente e ricercatore, un'altra quella della progressione del personale docente, già strutturato in modo permanente al suo interno, da una fascia all'altra. Trascuriamo per il momento il primo aspetto in quanto non è di esso che per lo più si parla quando si ha a che fare con i "concorsi truccati" o "sartoriali" e con la "mafia dei baroni". Invece il secondo aspetto riguarda la tipologia di passaggio di fascia: da ricercatore ad associato e da associato a ordinario.

Affinché tale passaggio sia possibile è necessario – come tutti dovrebbero sapere – preliminarmente conseguire una abilitazione nazionale, che avviene con le modalità dell'attuale ASN (Abilitazione Scientifica Nazionale). A prescindere dalla sua più o meno efficacia, il dato di fatto è che essa attribuisce il titolo di "abilitato" alla fascia di associato o di ordinario; e siccome è "open", non scatta il classico meccanismo dei concorsi a numero chiuso, per cui se vince X deve perde-

re Y. Con la ASN di solito chi è scientificamente qualificato, o ritenuto tale dalla commissione nazionale (fatta da 5 membri scelti a sorte per ciascuno SSD o affini) riceve l'abilitazione; e il bocciato non può dire (come di solito viene fatto per i concorsi con un solo vincitore): "sono stato escluso perché doveva vincere il pupillo del Barone Rampante". Può accusare la commissione di idiosincrasie, di errata valutazione, di pregiudizi ideologici e scientifici, di ristrettezza mentale ecc., ma non certo di averlo bocciato allo scopo di favorire qualcun altro. Semmai il problema della ASN potrebbe essere proprio il contrario: una eccessiva indulgenza a concedere l'abilitazione, tanto poi dovrà essere chi l'ha ricevuta a trovarsi il posto all'università. Certo, ci possono essere manovre trasversali (ad es. non far vincere Tizio perché in una certa sede dà fastidio a Caio a cui magari tiene uno dei commissari o altre situazioni consimili), ma non è questa la regola. Resta il fatto che il carattere aperto della ASN ha sinora garantito, in un SSD più in un altro meno, una certa disponibilità verso i "non garantiti" o anche gli "esterni" al sistema universitario.

È importante sottolineare il fatto che tutti coloro che ottengono l'abilitazione *sono dichiarati in pari misura scientificamente qualificati per occupare il corrispettivo ruolo in una università*. Non possiamo dire che Tizio è meglio di Caio, in quanto la ASN non stila una graduatoria di merito, ma conferisce un titolo avente la caratteristica del tutto o nulla; non c'è Tizio che è "più abilitato" di Caio perché ha ottenuto un punteggio superiore o per altre ragioni consimili. Il massimo che possa capitare è essere abilitato all'unanimità o a semplice maggioranza; ma questo non serve a stabilire una "graduatoria" di meriti né incide in alcun modo nella successiva fase, quella del concorso svolto in base all'art 18 dai singoli atenei. Il passaggio della ASN costituisce dunque la garanzia che il sistema universitario fornisce alla società nel suo complesso e alla comunità degli studiosi, certificando che una persona assunta come associato o ordinario da una università possiede tutti i requisiti scientifici per adempiere in modo dignitoso al suo ruolo e svolgere nel migliore dei modi possibili le proprie funzioni (almeno nella ricerca, perché quella docente viene valutata dall'ASN solo in maniera indiretta, mediante l'accertamento delle attività didattiche svolte e



certificate). È dunque uno snodo cruciale, questo della ASN, e un suo efficace funzionamento è fondamentale per assicurare i livelli minimi di qualificazione scientifica al Paese. Purtroppo la ASN presenta alcuni inconvenienti che limitano questa primaria funzione, che tuttavia potrebbero essere facilmente corretti senza nuovamente scombuscolare il meccanismo.

A che serve l'abilitazione? Non certo per appendersi una medaglia al merito sul petto, ma perché permette l'avanzamento della carriera al personale già incardinato e a dare a chi è esterno dell'università la possibilità di accedere ai suoi ruoli. Grazie ad essa un ricercatore potrà divenire associato e un associato ordinario. Dove stanno i ricercatori e gli associati che aspirano a tale progresso? Ad eccezione del caso degli esterni "totali" (cioè coloro che non hanno alcun ruolo stabile in una università), sono ovviamente tutti già incardinati all'interno di un ateneo e ciascuno di essi si dà da fare per ottenere l'abilitazione affinché possa avanzare di fascia, di solito nello stesso ateneo in cui è in servizio per una molteplicità di ragioni che è facile intuire e che sono del tutto naturali, a meno che non si abbiano particolari incentivi o interessi a cambiare sede. L'unico modo in cui è possibile realizzare questa legittima aspirazione è – allo stato attuale – sottoporsi ad un altro concorso "locale", bandito dalla singola università. In base alla legge 240/2010 i concorsi sono di due tipologie: ex art. 18 ed ex art. 24. I primi sono nazionali, cioè sono aperti a tutti gli abilitati nel SSD interessato; i secondi sono invece riserva-

ti solo agli interni, cioè agli abilitati in servizio nello stesso ateneo che bandisce. «A tale fine le università possono utilizzare fino alla metà delle risorse equivalenti a quelle necessarie per coprire i posti disponibili di professore di ruolo» (art 24, c. 6 della legge 240/2010): ovvero metà chiamate ex art. 18, metà ex art. 24.

Di solito i concorsi ex art. 24 – che sono "garantiti" in quanto il più delle volte, specie per i piccoli SSD, c'è un solo abilitato interno per il SSD che si va a bandire – sono riservati ai docenti che sono "meno forti", ovvero a coloro che possono meno bene reggere la concorrenza esterna perché meno dotati di titoli e pubblicazioni: e già qui siamo su una sottile lama di rasoio, in quanto già la scelta di utilizzare tale articolo in caso di unico abilitato prefigura già il vincitore; essendo questo ufficialmente un concorso, si è al limite del reato, di fatto reso nella maggior parte dei casi inevitabile a meno che l'ateneo non decida di evitare un concorso ex art. 24 nel caso in cui in un dato SSD vi sia solo un candidato. Ma questo nessuna norma lo impone. Negli altri casi v'è il concorso ex art. 18, *il quale però è un concorso pubblico, nazionale e aperto a tutti*. Ecco che qui scatta il meccanismo che potrebbe portare al cosiddetto "concorso truccato": *di diritto* esso è aperto a tutti, ma *di fatto* viene utilizzato come mezzo per promuovere o far ottenere un avanzamento di carriera al docente già appartenente al Dipartimento che lo bandisce e che è di solito sostenuto dal suo "maestro" o "ordinario di riferimento" (ovvero dello stesso SSD). Qui comincia allora una complessa

procedura: l'Ateneo – sia per l'art 18 che per l'art. 24 – assegna i “punti organico” (1 per ordinario, 0,75 per associato, 0,50 per ricercatore), a sua volta distribuiti dal Miur, ai Dipartimenti (in base a regole interne deliberate dai Senati e dai CdA), i Dipartimenti a loro volta devono indicare i SSD a cui destinare i punti organico e poi all'interno di questi stabilire un ordine di priorità. Come fanno tale “indicazione” i Dipartimenti? Nella stragrande maggioranza dei casi in base agli abilitati in servizio nel Dipartimento stesso e solo in casi meno frequenti per SSD in cui non v'è alcun abilitato, ma dove è necessario avere un docente in ordine alla necessità di riempire qualche buco di organico o soddisfare dei requisiti indispensabili, ad es. per attivare un corso di studio. Sarebbe d'altro canto irragionevole per il Dipartimento procedere in modo diverso: a che pro bandire per SSD di cui non v'è nessuna necessità? O bandire per SSD in cui non vi sono abilitati? In quest'ultimo caso infatti si finirebbero per acquisire unità in più di personale docente, senza possibilmente avere nemmeno il carico didattico da assegnare e per giunta facendo sborsare all'ateneo per intero il budget necessario (che per un ordinario è di circa 130.000€). Anche questa è un'anomalia conseguente alla legge, che però non lo dice sul piano formale. È come dare un appalto alla ditta più conveniente, non alla migliore! Se non si interviene in qualche modo su questo meccanismo, non è possibile ipotizzare comportamenti virtuosi, a meno da non pensare che gli universitari siano tutti dei superuomini dalla adamantina tempratura morale. Il che mi pare irrealistico o una illusione da anime belle.

Una volta scelti i SSD dove ci sono gli abilitati, bisogna stabilire una priorità di chiamata, perché spesso non possono essere chiamati tutti in una volta, ma devono essere scaglionati nel tempo. Qui ogni ateneo adotta dei criteri diversamente stabiliti ma che di solito tengono conto di svariati fattori: carico didattico nel SSD, numero degli studenti, esistenza di altri docenti dello stesso SSD, numero di anni mancanti alla scadenza dell'abilitazione per i docenti abilitati (perché essa ha durata limitata: prima era 6 anni, ora è 9 anni). A tale scopo alcuni atenei hanno elaborato degli algoritmi in grado di tener conto di tutti i fattori da prendere in considerazione. Ma si fac-

cia attenzione: già nel tener conto del numero di anni mancanti alla scadenza dell'abilitazione si è in un certo qual modo dichiarato implicitamente che il concorso è pensato per i candidati appartenenti a un certo SSD (assai spesso solo uno); già siamo sul filo del rasoio del reato.

Ma andiamo avanti. Stabilita comechessia questa graduatoria, si procede al bando. Qua di solito scatta l'accusa di una sua confezione “sartoriale” in base al candidato che si vuole far vincere. Questo è quel che appunto accade quando nel bando è indicato – così com'è fatto in tutte le parti del mondo – il “profilo” del candidato: “deve essere esperto di filosofia tedesca del XIX secolo e del XX secolo con particolare riferimento ai problemi legati all'ontologia e alla metafisica ecc. ecc.”. E tale profilo esclude ovviamente chi è esperto di filosofia francese del '600, e così via. Però da almeno cinque anni questo non avviene più per legge: essa impone che il “profilo” deve consistere solo nell'indicazione del SSD, appunto per evitare il rischio dell'invalidazione dei concorsi. Inoltre nel bando è definito il numero massimo di pubblicazioni da presentare (così come vuole la legge, che prescrive che il minimo debba essere 12) ed è stabilita la lingua da conoscere (che di solito è l'inglese, a meno che non sia un concorso di letteratura tedesca, e che per giunta deve essere semplicemente dichiarata, in quanto non viene di norma svolto un colloquio orale in lingua; a tal fine basta che la Commissione stabilisca nella prima riunione dei criteri di modo che si procederà all'audizione dei candidati solo nel caso in cui dalla documentazione non si evinca il possesso della competenza nella lingua prescritta; e può anche accadere che l'aver pubblicato qualche articolo in lingua sia condizione sufficiente per la certificazione della sua conoscenza). Se ci si limita solo a questi requisiti si potrà dire tutto, tranne che il concorso è stato “fotografato” sul candidato locale.

Ma ogni concorso ha la sua commissione giudicatrice ed è questo il secondo snodo che alimenta la possibile accusa di “sua confezione sartoriale”. Come viene infatti essa scelta nel caso di concorsi per associato e ordinario? Qui interviene l'autonomia delle singole università e ognuna di esse ha un suo regolamento che stabilisce propri criteri ed è difficile fare un discorso generale che sia

valido per tutti gli atenei. Bisognerebbe andare a vedere i singoli Regolamenti che disciplinano la materia e valutare sino a che punto essi si prestano a una scelta più o meno oggettiva e non pilotata. A Catania, per fare l'esempio oggi sulla bocca di tutti, il “Regolamento per la disciplina della chiamata dei professori di prima e di seconda fascia” (emanato conformemente a quanto prescritto dalla legge prima citata) stabiliva sino a un mese fa circa che essa fosse fatta da tre professori ordinari di cui uno interno all'ateneo e due esterni sorteggiati «nell'ambito di una lista contenente un numero triplo di docenti esterni individuati dalla struttura didattica», cioè sei docenti. Come fa la struttura didattica, ovvero il Dipartimento, a individuare questi sei docenti e ad assicurarsi che siano disponibili a far parte della commissione nel caso in cui vengano sorteggiati? Ovviamente il Dipartimento è un'entità astratta, fatta di molteplici competenze e SSD, sicché non tutti sono in grado di conoscere e indicare i docenti disponibili. Allora il Direttore fa di solito una cosa semplice: si rivolge al professore ordinario che è stato scelto come commissario interno (che può essere dello stesso dipartimento o anche di altro) e gli domanda non solo di indicare i sei ma di contattarli per conoscere la loro disponibilità, accertarsi se abbiano o meno eventuali altri impegni, se sono in congedo, se sono all'estero, se possiedono i requisiti prescritti (che qui per brevità non elenco, ma che sono indicati sia dalla legge che dal regolamento) o altro che possa impedire loro di far eventualmente parte della commissione. In ogni caso non si possono includere le persone in una sestina a loro insaputa! Fatta così la “sestina”, si procede al sorteggio. Recentemente tale norma, su impulso del nuovo rettore, è stata cambiata e si procede al sorteggio tra tutti i docenti del settore che abbiano dato, una volta interpellati dall'apposito ufficio, la loro disponibilità.

Per andare dal profondo Sud al centro Italia, vediamo che l'università La Sapienza di Roma nel suo [Regolamento in merito](#) prevede sempre tre commissari e tre terne, composte da professori ordinari in servizio presso università italiane o straniere, tra cui sorteggiare, da scegliere a cura del Dipartimento e quindi trasmettere all'Area Risorse Umane che procederà al sorteggio. In

questo caso, dunque, nessun vincolo è dato in merito all'appartenenza dei componenti (in teoria potrebbero essere tutti e tre della Sapienza). E Infine altro esempio del virtuoso Nord: alla statale di Milano [il regolamento](#) prescrive che la commissione sia composta sempre da tre professori di prima fascia, con due esterni e un interno designato direttamente dal Consiglio del Dipartimento. I due esterni «sono individuati tramite sorteggio, all'interno di una rosa di cinque nominativi proposta dal medesimo Consiglio di Dipartimento». Non possiamo qui fare una analisi puntuale di tutte le università italiane (ma sarebbe assai interessante farla, per fuoriuscire dalle chiacchiere), ma sembra che per lo più la procedura sia analoga nei vari atenei, con delle varianti locali più o meno grandi: si veda ad es. il caso delle università di Trento, Pisa e Verona (cfr. l'articolo pubblicato su [Roars](#)). Resta in tutte la grande discrezionalità della Struttura a definire la rosa e di conseguenza la commissione giudicatrice.

Quanto detto basta per fare alcune considerazioni. Affinché vi sia completa oggettività si deve assumere che in un Dipartimento – in cui tutti si conoscono e nel quale si bandisce in un settore in cui c'è un solo abilitato – né quest'ultimo, né alcun altro immagini che il concorso possa essere riferito alla sua persona! A rigore nemmeno il Direttore dovrebbe saperlo, perché già il solo conoscere il nome del candidato interno in possesso dell'abilitazione – che come spesso accade è suo amico o allievo di un suo amico o da lui ben conosciuto ecc. – potrebbe prefigurare una scelta del commissario interno e della successiva commissione già orientata alla sua vittoria. E ciò dovrebbe accadere anche per il membro interno, il quale non può ignorare che per il concorso bandito nel suo stesso settore v'è un solo abilitato in servizio nel Dipartimento interessato! Siamo sul filo del rasoio anche qui del reato. Forse non l'abbiamo ancora varcato, ma basta scoprire con un'intercettazione che il Direttore del Dipartimento ha parlato col candidato del concorso che lo riguarda, in qualunque modo e per qualunque ragione (spesso persino per stabilire i nomi della sestina o il numero delle pubblicazioni), e allora il reato è bell'è commesso. Perché il concorso non sia sospettabile di essere “truccato” a favore



dell'abilitato interno, sarebbe dunque necessario che esso venga realizzato "a sua insaputa".

Infine, per completare il quadro, un concorso ex art. 18 che abbia come esito la vincita di un esterno è di solito visto come una disdetta non solo per lo sconfitto, ma per il dipartimento e l'ateneo. Innanzi tutto per quest'ultimo, che si troverebbe a dover sborsare un budget intero, sottraendolo ad altri impieghi, laddove in caso di vittoria dell'interno dovrebbe soltanto metterci l'incremento di fascia che spesso si riduce a zero. Perché (qui c'è un'altra caratteristica che i più ignorano) al passaggio di fascia si parte dal parametro iniziale, senza recuperare alcuna anzianità di servizio della precedente fascia. E così spesso un associato con 20 di anzianità nel ruolo guadagna di più di quanto verrebbe a prendere da ordinario a parametro iniziale. In secondo luogo, sarebbe anche una disdetta per il dipartimento che nel caso di vittoria di un esterno avrebbe un docente in più in un SSD in cui è assai probabile che non ce ne sarebbe stato bisogno e in una situazione in cui probabilmente non c'è neanche il carico didattico da assegnargli (le 120 ore di lezioni frontali che di solito un docente di ruolo è tenuto a svolgere).

In sostanza quello che dovrebbe essere solo un avanzamento di carriera per un docente che lo merita e che ha ottenuto a tale scopo l'abilitazione scientifica nazionale corre il rischio di diventare – a causa della necessità di passare attraverso un concorso nazionale con tutte le sue caratteri-

stiche giuridiche – un vero e proprio reato nella misura in cui potrebbero essere violate le regole di trasparenza, oggettività e accessibilità che dovrebbero essere prerogative di ogni concorso pubblico. E il candidato abilitato di un dipartimento dovrebbe rassegnarsi – se non vuole correre il rischio di incorrere nella legge penale – o a non fare carriera nel proprio ateneo oppure a cercare la propria strada in un altro ateneo, dove però vigono gli stessi meccanismi del suo. Ma d'altra parte, se il concorso è pubblico, con tutte le caratteristiche che la legge impone, come può la magistratura non rilevare il reato, specie in presenza di intercettazioni da cui si evince chiaramente che il concorso è concepito per il candidato interno?

Questa procedura concorsuale è dunque del tutto inidonea ad assicurare una esigenza presente in qualunque amministrazione e organizzazione: la possibilità di avanzare in carriera una volta acquisiti i meriti e le qualificazioni per farlo. Il meccanismo del concorso pubblico – con tutte le sue complicazioni burocratiche, formali e numerologiche – è in questo caso solo un enorme apparato criminogeno che finisce per favorire eventuali comportamenti illeciti, laddove sarebbe molto più semplice procedere da parte di un dipartimento direttamente alla chiamata dei candidati che hanno conseguito l'abilitazione nazionale, in piena responsabilità per le scelte assunte e nel rispetto dei limiti di bilancio (deve

comunque esistere il budget per la copertura dell'incremento dello stipendio!). È quanto avviene in gran parte del mondo, in cui il meccanismo pubblico del concorso è di fatto sconosciuto. Semmai si potrebbero ipotizzare sistemi di controllo dell'efficacia delle scelte operate dal Dipartimento, appurando ad es. se il docente "chiamato" abbia continuato ad avere una produttività o meno e se il dipartimento abbia o meno fruito positivamente del suo apporto. Ma anche questi sono semplici palliativi perché in ogni caso, anche se non promosso a ordinario, il docente è comunque in carico al Dipartimento e da associato svolge di fatto le medesime funzioni che da ordinario (anche se con meno diritti, ad es. non può candidarsi a rettore ecc.); e, in secondo luogo, se il sistema della ASN funziona in modo efficace, costui ha comunque avuto il bollino di garanzia di essere all'altezza di ricoprire il ruolo, per cui il Dipartimento nel chiamarlo non fa certamente un "errore" e non dà affatto il titolo a un "asino". E in ogni caso l'allievo del "barone" che vuole diventare associato, si dovrà prima guadagnare una abilitazione nazionale, dovrà cioè sottoporsi a una pubblica valutazione delle proprie qualità: si potrà dunque parlare di cooptazione, ma essa è tutt'altro che il frutto di una arbitraria volontà del barone. Insomma, non si vede per quale motivo un docente – una volta che la sua qualificazione scientifica sia stata accertata dalla ASN – debba aver negato l'avanzamento della carriera se non per esigenze di programmazione, di budget e di disponibilità delle risorse economiche.

2. Arruolamento e cooptazione

Altra cosa del tutto diversa rispetto al caso precedente è quella che riguarda l'ingresso dei giovani all'università, cioè di chi dovrà formarne i quadri futuri nella docenza e nella ricerca (tipicamente si tratta della selezione che viene fatta – sempre e giustamente attraverso modalità concorsuali – per il dottorato di ricerca, per gli assegni di ricerca e per il posto di ricercatore, prima di tipo A, quindi di tipo B). È proprio in questo settore che avviene in maggior misura il conflitto tra due opposte e contrastanti esigenze della ricerca scientifica: a) la "cooptazione" con la conseguente trasmissione del patrimonio cognitivo

accumulato in scuole e persone; (b) la necessaria immissione di forze nuove che evitino l'*inbreeding* e quindi siano portatrici di creatività e di idee innovative.

In questo caso il termine "cooptazione" è impropriamente usato: distoglie l'attenzione da ciò che in effetti con esso si deve correttamente intendere, ovvero l'esigenza universalmente riconosciuta in ogni comunità di ricerca di un periodo di apprendistato e di formazione per i nuovi ricercatori che si concreta in un faticoso e impegnativo addestramento da effettuarsi a contatto e sotto la guida di chi si ritiene già in possesso dell'"arte": i "maestri". Di solito è un titolo d'onore essere stati allievi di Tizio o di Sempronio, se costoro godono di una buona reputazione nella comunità degli studiosi; così come è sempre stato un merito per un pittore essere stato alla bottega di un Leonardo o per un musicista aver studiato sotto la guida di un Respighi, o per uno scienziato essere stato discepolo di Bohr o per un filosofo avere studiato con Eugenio Garin o con Karl Popper (per fare due nomi a caso); e - *si parva licet componere magnis* – lo stesso accade anche nel piccolo mondo dei "baroni": è spontaneo e naturale chiedersi di chi sia stato allievo un giovane studioso; e se il suo maestro è un collega stimato si sarà portati a pensare che gli abbia dato una buona formazione e abbia scelto un giovane di qualità (escludendo, ovviamente, il fenomeno del nepotismo). E del resto è proprio così che si sono venute storicamente a formare le scuole, i filoni di ricerca in cui una sede o un centro studi si specializzano in un certo settore e sentono l'esigenza che a continuare le ricerche in essi sia chi è già in possesso delle necessarie competenze e non uno studioso magari bravissimo ma del tutto estraneo ad esso. E di solito gli studiosi meglio in grado di fare ciò sono quelli che sono stati addestrati a stretto contatto con chi ha accumulato un patrimonio cognitivo nell'ambito di quel filone di ricerca, nello stesso centro di ricerca dove hanno acquisito non solo la conoscenza istituzionalizzata (il *know-why*), ma anche quel *know-how*, quella *expertise* che non sta scritta in nessun manuale ma che si apprende solo frequentando un laboratorio, un centro di ricerca, un maestro. È quella "conoscenza tacita" di cui ha parlato Michael Polanyi, che è stata sottolineata da Ludwik Fleck e

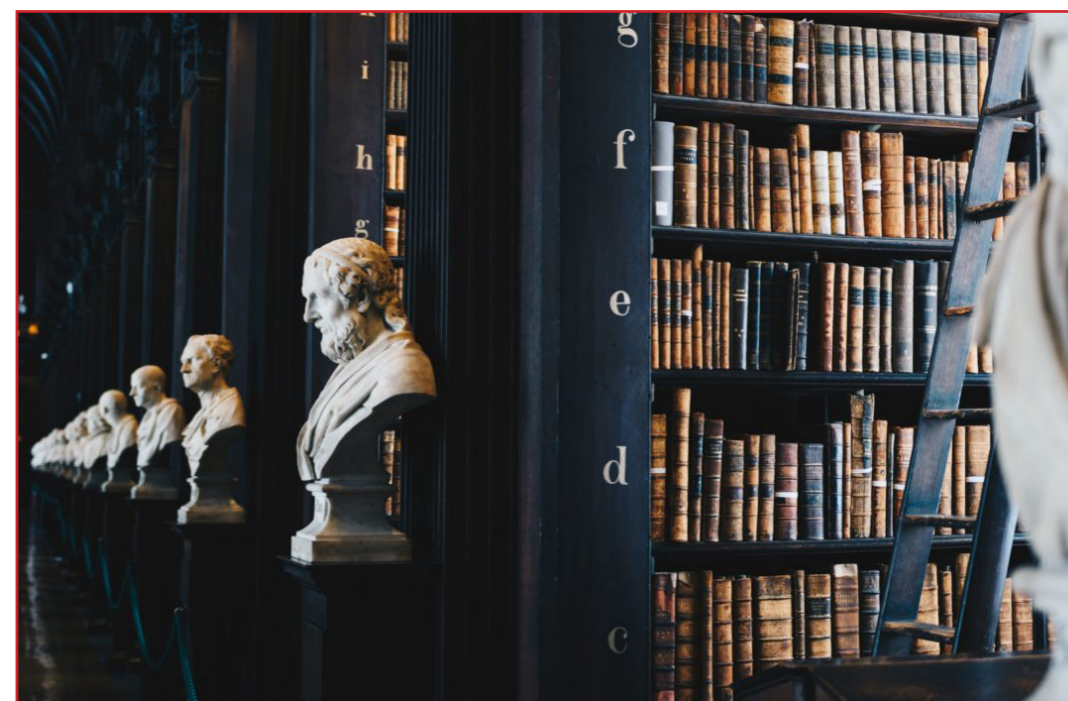
Thomas Kuhn e che è ben nota anche nell'attuale management dell'economia della conoscenza nel quale si è distinto, insieme a molti altri, lo studioso giapponese Ikujiro Nonaka. Esiste una letteratura sterminata in merito e non si può sostenere che queste siano solo bolle baronali per giustificare la propria voglia di cooptazione arbitraria.

Tuttavia una riproduzione della ricerca scientifica solo basata sulla crescita interna da maestro ad allievo ha chiari inconvenienti, dalla letteratura denunciata anche a proposito della pratica della peer-review: quella di premiare sempre coloro che si allineano alle idee scientifiche dominanti, che sono obbedienti al credo del maestro o della scuola e che in fondo dimostrano meno originalità e capacità innovativa. Sono in molti a indulgere nella debolezza di apprezzare chi li loda e conferma le loro opinioni e invece di ritenere stupido o poco intelligente chi dissente da loro; ogni scuola cerca di avere ricercatori che continuino nello stesso solco lasciato dai "padri fondatori", giudicando chi non ne riconosce la grandezza uno stolto o uno stupido. Sicché molto tempo fa, quando effettivamente i baroni avevano molto più potere di ora e decidevano quasi in maniera monarchica di "sistemare" i propri allievi, girava una storiella secondo la quale v'è una sorta di sistema ciclico della bravura in base al quale il barone porta avanti come propri allievi quelli che non gli possono far ombra, cioè meno bravi di lui; poi questi fanno altrettanto sino a che si arrivava a un barone ormai così stupido da non accorgersi che il proprio allievo è più bravo di lui e lo promuove; allora il ciclo ricomincia. In fondo, in modo paradossale, questo è il destino delle grandi scuole: dopo il maestro che dà loro inizio spesso esse si trasformano, con successori sempre meno dotati, in vuote scolastiche, sino a che non spunta fuori un grande interprete che è in grado di rivitalizzarle mediante delle innovazioni teoriche; oppure lentamente si spengono senza dare più frutti innovativi e venendo dimenticate. Si pensi alle grandi scuole dell'aristotelismo e del platonismo nel corso dei millenni. E ritengo che ciascuno nel proprio campo potrà portare degli esempi.

Ebbene, per evitare questo inconveniente bisogna fare in modo che nell'università vi sia anche spazio per gli outsider, per i creativi non inqua-

drati in nessuna scuola, per i giovani promettenti o "eccellenti". E questo dovrebbe avvenire non solo per i gradini intermedi (già a livello di associato o ordinario, anche se è più difficile), ma soprattutto per quelli iniziali, ovvero quando si avviano i giovani nei dottorati, quando si attribuiscono gli assegni di ricerca e da questi poi si passa a concorrere per un posto di ricercatore di tipo A (cioè a tempo determinato di 3+2 anni). È qui che fa sentire tutto il suo peso il fenomeno della discepolanza: un docente di solito intercetta un laureato da lui ritenuto veramente bravo, gli propone di fare il dottorato con lui, lo fa quindi concorrere per un assegno di ricerca sperando che lo possa vincere e così lo "forma", nutrendo la comprensibile soggettiva aspirazione che costui possa continuare nella ricerca sotto la sua guida o in centri anche esteri da lui ritenuti in grado di fornirgli le competenze e la specializzazione necessarie, magari dandogli delle lettere di presentazione (come avviene tipicamente nelle università americane) e quindi possa percorrere il *cursus honorum* che lo porterà infine a poter aspirare alla "piena maturità scientifica" col titolo di "ordinario". Chiunque abbia esperienza del mondo universitario e della ricerca, sa bene quanto a volte sia forte il legame tra maestro e allievo: non è semplicemente un "portar borse" o un "fare servizi", ma assume il vero e proprio carattere di una "figliolanza spirituale", con le delusioni cocenti in caso di allontanamento o di tradimento dell'eredità culturale ricevuta e di veri e propri "drammi della gelosia" quando si viene abbandonati in favore di un altro maestro più prestigioso; ed ovviamente i sentimenti sono reciproci da parte dell'allievo.

Ma all'aspirazione soggettiva del singolo docente – che potrebbe essere anche ingannevole o mal riposta – deve fare da contrappeso l'interesse sociale ad accertare che coloro che vengono immessi così progressivamente nel sistema universitario siano effettivamente ricercatori capaci, "eccellenti", e non il frutto di un semplice abbaglio del docente. Ancor più importante, è necessario che tale *screening sia volto a ridurre quanto più possibile il fenomeno del "nepotismo"*, che appunto in questi gradini iniziali si esercita in prima istanza e maggior misura; ovvero che i dottorati e gli assegni di ricerca non siano attribuiti agli al-



lievi effettivamente più bravi, ma a figli, parenti, amanti o semplicemente a raccomandati, senza che costoro abbiano alcuna qualità o bravura da far valere (è questo ciò che viene propriamente chiamato "nepotismo" in senso lato).

Ebbene, mentre oggi nel sistema universitario la prima esigenza viene di fatto soddisfatta, anche se in forma surrettizia e ai limiti della violazione della legge, invece la seconda esigenza non è sufficientemente garantita e incoraggiata, per cui a mio avviso è proprio su questo aspetto che si dovrebbe intervenire in modo più deciso. Le diverse forme di "cooptazione" esistenti nei diversi sistemi universitari non prestano sufficiente attenzione a questo aspetto, che rimane in sostanza anche analiticamente inesplorato, con le conseguenze negative descritte. È questo un campo in sostanza inesplorato in quanto di solito i vari sistemi di reclutamento esistenti nel mondo passano tutti attraverso una forma più o meno diretta di cooptazione (intesa nel modo da noi prima specificato), con le conseguenze negative descritte. Certo non è detto che l'allievo debba necessariamente essere ripetitivo rispetto al maestro (ci sono anche quelli che gli si ribellano e simbolicamente lo "uccidono"), né è detto che il maestro debba ineluttabilmente scegliere colui che non gli fa ombra: v'è anche chi può essere orgoglioso di avere allievi più bravi di lui che si affermano e hanno successo nella propria comunità scientifica. Ma il rischio esiste e sareb-

be il caso di predisporre delle misure che almeno lo riducano. La norma per la quale il 20% delle chiamate di professori di ruolo deve essere riservato a personale non in servizio presso l'università bandente è un passo in questa direzione, ma ancora è troppo poco anche perché riguarda solo le fasce degli associati e degli ordinari e si rivolge soprattutto a chi è già nel sistema universitario, pur se in altra sede; un ulteriore passo sarebbe se la metà di questa percentuale (o altra quantità) fosse riservata a chi è *del tutto esterno* al sistema e non occupa o ha occupato in esso alcun ruolo (a cominciare da assegnista), di modo che lo studioso bravo che ha conseguito l'abilitazione al di fuori di ogni consorte possa avere la possibilità di diventare o associato o ordinario. E inoltre rimane ancora il problema a livello di dottorati, assegni e ricercatori di tipo A, anche se a dire il vero un certo progresso rispetto al passato in questo settore è stato fatto. Non è più possibile, ad es., concepire concorsi per ricercatori in cui il 40% della valutazione verteva sulle prove scritte o sui titoli e le pubblicazioni e il resto sull'orale, con possibilità evidenti di arbitrio della commissione che con l'esame orale poteva ribaltare a favore del prescelto ogni concorso. Ma una maggiore vigilanza e un più severo accertamento dei meriti in questo momento cruciale di ingresso nel sistema universitario sarebbero quanto mai opportuni, anzi necessari.

Fino a quando non si affronterà questo proble-

ma, il sistema universitario non potrà garantire quel rinnovamento e quella capacità innovativa che da esso ci si dovrebbe aspettare.

3. Trasferimenti e mobilità mortificate

Un'altra caratteristica del sistema universitario italiano – che non sempre i non addetti alla materia conoscono – è che non è possibile il trasferimento da un ateneo all'altro, allo stesso modo di come in ogni amministrazione pubblica ci si può trasferire da una regione all'altra.

Per trasferirsi da un Ateneo all'altro è necessario infatti superare un concorso ex art. 18 (sia esso "normale" o di quelli che rientrano nella quota del 20%). Tale complessità nel permettere i trasferimenti si ripercuote negativamente nel caso in cui ci siano coniugi in servizio su università diverse o semplicemente per chi, avendo ottenuto il posto in un ateneo lontano dalla sua regione di provenienza voglia ritornare in quello di origine o dove ha famiglia, amici e affetti. Anche in questo caso – assumendo che i docenti universitari non sono santi – si può immaginare come tale meccanismo possa essere foriero di comportamenti al limite dell'illegalità.

All'origine di questo problema, come anche del meccanismo prima descritto, che scoraggia l'immissione di elementi esterni in un certo contesto universitario (a livello di associati e ordinari), v'è un elemento di fondo: la necessità di reperire il budget per ogni docente dell'università nell'ambito del FFO (cioè il finanziamento ogni anno attribuito dal Miur a ciascuna università). Questo non varia in base al numero dei docenti, per cui il maggior esborso finanziario dovuto al loro incremento (o anche all'aumento dello stipendio, peraltro bloccato per circa 7 anni e solo recentemente sbloccato), deve essere ricavato dal FFO, anche a scapito di altre spese o investimenti in ricerca, strutture, borse di studio o provvidenze per gli studenti. Ciò significa – come già detto – che se in un anno vincono dei concorsi banditi ex art. 18, un certo numero x di docenti ordinari esterni, l'università si troverà a spendere x moltiplicato 130.000€ il che potrebbe risucchiare, ad es., gran parte delle somme che un ateneo destina alla ricerca traendole dal FFO; e questo avviene nel quadro di un trend di progressivo calo

del finanziamento delle università, che ormai ha raggiunto il minimo nella UE. Ciò significa anche che se io voglio trasferirmi da una università all'altra non solo deve essere attivato il meccanismo criminogeno già descritto, ma devo anche trovare quell'ateneo che è disposto a spendere 130.000€ per avermi con sé, perché il mio budget non mi segue nel trasferimento, ma resta all'università di provenienza. Unica possibilità economicamente "indolore" è quella del trasferimento alla pari: ci si scambia di ateneo con un altro collega di pari fascia. Ma come è facile capire è assai raro che ciò possa avvenire.

È chiaro che tale regola del budget legato non al docente ma all'ateneo – conseguenza di una malintesa autonomia del sistema universitario introdotta anche allo scopo di frenare la finanza allegra di molte università – finisce per ostacolare qualsiasi mobilità tra gli atenei, li ingessa nel loro provincialismo, impedisce che le università meno performanti mettano in atto politiche attive per migliorare il proprio staff di ricercatori e docenti e in sostanza porta anche al deperimento della ricerca dei singoli atenei, che invece sarebbe stimolata dalla circolazione degli studiosi, dalla reciproca fecondazione di idee. Una mobilità facilitata costituirebbe invece un incentivo formidabile per gli atenei ad attivare politiche che non solo non facciano fuggire gli intelletti migliori, ma anche attraggano quelli che possono venire da altri atenei. Se nel mio ateneo esiste una scuola di eccellenza di papirologia o di fisica della materia, è naturale che gli studiosi di altri atenei vogliano venire a studiare e a fare ricerca in essa, piuttosto che essere monadi isolate nel proprio. Se un Dipartimento illuminato vuole creare una scuola di eccellenza in numismatica, basandosi già sull'esistenza di un bravo ordinario, può cercare di attirare altri numismatici bravi senza correre il rischio di svenarsi nell'impresa ma eventualmente utilizzando le proprie risorse per garantire a chi si trasferisce, magari in una sede logisticamente più scomoda, dei benefits in termini di alloggio e finanziamenti per la ricerca. Si potrebbero così venire a costituire scuole e centri di ricerca di eccellenza per aggregazione spontanea, senza ricorrere a misure dirigistiche, artificiose e di impronta burocratica.

È possibile svincolare il budget dall'ateneo

e attribuirlo al docente, che se lo porta con sé nei suoi trasferimenti? Molti dicono che è impresa impossibile. Ma forse, prima di tentare cervellotiche nuove riforme, potrebbe essere il caso di pensare a una misura di questo tipo, da adottare analizzando accuratamente tutti i possibili inconvenienti e le ripercussioni che essa potrebbe indurre in un sistema ingessato come quello italiano. È chiaro che una misura che vada in questa direzione potrebbe avere delle conseguenze negative (ad es. lo svuotamento delle università meno performanti, con la fuga da esse); ma il trasferimento sarebbe in ogni caso subordinato alla concessione del nulla osta dell'ateneo di provenienza e alla accettazione di quello di destinazione, che obbedirebbe a ragioni diverse (didattiche e scientifiche) piuttosto che alla mera ragione economica. Inoltre tale meccanismo potrebbe dare la possibilità di governare meglio il sistema universitario, una volta che si smettesse di utilizzare la "logica di San Matteo" e si volessero prendere delle misure per aiutare gli atenei più in difficoltà.

4. Poco ma bene

L'università italiana non ha bisogno di ulteriori megariforme, come quella ipotizzata in una [proposta di legge avanzata dal M5S](#), che costituirebbero degli ulteriori shock dopo i tanti subiti a ritmi periodici dopo la stura aperta con le riforme di Berlinguer e a seguito del colpo devastante assestato dalla riforma Gelmini, i cui effetti negativi non riguardano ovviamente solo le modalità concorsuali. Ci si dovrebbe un po' fermare e domandarsi se siano possibili interventi ingegneristici di tipo fine che raddrizzino il sistema eliminandone i maggiori punti critici.

Nel fare ciò si dovrebbe cominciare con l'ASN, perché come detto costituisce la chiave di volta del sistema, il momento in cui la società nel suo complesso certifica e si assicura della qualità scientifica dei docenti e dei ricercatori che formeranno i futuri quadri dell'università. Ci sono punti su cui sarebbe urgente intervenire al fine di renderla maggiormente affidabile e garantista, ma non possiamo qui dilungarci anche su questo argomento.

Una volta fatto ciò, sarebbe allora possibile eliminare il barocco sistema concorsuale locale basato su art. 18, art. 24 e 20% con tutte le numerologie attinenti, rendendo i dipartimenti responsabili delle scelte che fanno, che devono essere sì trasparenti e documentate, ma senza la necessità dell'attuale meccanismo concorsuale, con tutto ciò che questo significa anche dal punto di vista della sua generazione di comportamenti patologici. Non si avrebbe affatto una "scelta arbitraria", come sostenuto da alcuni: il docente selezionato dal dipartimento un "concorso" lo ha già fatto con il superamento della ASN, la quale è appunto concepita per asseverare di fronte alla comunità nazionale gli studiosi che hanno raggiunto la maturità scientifica. E allora, o si crede che la ASN serve a qualcosa, e dunque dobbiamo dare attendibilità ai giudizi che essa emette, oppure si pensa che sia una burla, e pertanto si abbia il coraggio di dire che bisogna tornare a (o reinventare) un sistema concorsuale "a prova di errore" e "impossibile da taroccare". Quale sia questo meccanismo non riesco a immaginare, viste tutte le esperienze passate.

Infine sarebbe da studiare un modo nuovo di concepire il budget dei singoli docenti universitari, in modo da liberare il sistema dal suo provincialismo, agevolando la libera circolazione delle intelligenze, specie quando queste sono ancora giovani e piene di voglia di fare.

Se le cose continueranno a permanere allo stato attuale non solo si possono temere altre "università bandite", ma andremo incontro a un inarrestabile decadimento del sistema universitario, che certamente non si potrà arrestare né con le campagne giustizialiste di chi vorrebbe che i TAR intervenissero su ogni concorso né con una sorta di inquisizione a tappeto su tutti i concorsi sinora fatti, come qualcuno auspica e richiede a gran voce. Una seria e meditata riforma dell'università deve innanzi tutto imparare ad analizzare in modo analitico i diversi profili problematici delle varie questioni, senza emettere giudizi all'ingrosso, e quindi cercare di intervenire senza voler scassare tutto e senza pensare che ci sia una sorta di via giudiziaria alla riforma del sistema.

CULTURA DELL' (AUTO)VALUTAZIONE: PROMUOVERE LA RIFLESSIONE PER IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO

di
TIZIANA MEZZI

Perché autovalutarsi e farsi valutare?

Partendo dal vertice di una struttura organizzativa complessa quale l'istituzione scolastica, una delle dimostrazioni più valide di un dirigente scolastico è data dalla capacità di sapersi assumere la responsabilità della valutazione sia del proprio operato che della struttura educativa che dirige, dalle risorse strumentali e umane che ne fanno parte fino agli effetti dell'operato delle stesse. Progettare, programmare e pianificare lo sviluppo della qualità formativa di una scuola, infatti, non può prescindere da una riflessione sul proprio agire e agito; non può esulare dal confrontare la propria politica educativa con gli obiettivi che si sono prefissati a monte, in condivisione con gli organi collegiali e le componenti territoriali¹. Certamente, però, il ruolo di valutatore ha oggi una portata più ampia, in quanto tanti possono essere gli attori in grado di contribuire alla riflessione: discenti, genitori, comunità locale, insegnanti, personale tecnico-amministrativo e ausiliario, dirigenti, ispettori, ecc.² Un'efficace analisi degli esiti e delle procedure di un'organizzazione scolastica può comportare un miglioramento generale dell'offerta formativa di una scuola³. Sviluppare le competenze delle studentesse e degli studenti, incrementando le loro possibilità di competere professionalmente sul mercato "mondo", fa sì che ci siano delle ripercussioni in termini di sviluppo culturale, scientifico e tecnologico in società. Gli strumenti dell'autovalutazione e della valutazione esterna, quindi, diventano essi stessi parte del processo di miglioramento, poiché, una volta individuati quali sono i punti di forza e quali quelli di debolezza, oltre a rendicontare pubblicamente il proprio operato in un'ottica orizzontale⁴, è possibile intervenire sulle complessità per correggere e progredire. Per questa ragione, nella sua strategia *Ripensare l'istruzione* (2012), la Commissione Europea ha sottolineato l'importanza del ruolo

dei sistemi di valutazione delle varie nazioni per migliorare l'offerta formativa, gli esiti degli apprendimenti dei discenti e la professionalità del personale docente. Ogni percorso di analisi di valutazione, endogena o esogena che sia, è il punto di partenza su cui riflettere per porsi degli obiettivi, programmare e pianificare un intervento e raggiungere dei traguardi di competenza che, nel caso della scuola, non sono altro che lo sviluppo di quell'atteggiamento in contesto – la competenza – che le studentesse e gli studenti saranno in grado di dimostrare nel mondo sociale e professionale.

Modalità valutative in Europa

Vi sono, in generale, tre macro-tendenze per quanto riguarda la modalità valutativa del sistema scolastico in Europa⁵:

- nella maggior parte dei Paesi, la valutazione dell'istituzione scolastica è solo interna (come in Croazia) o solo esterna.
- in un discreto numero di Paesi, la valutazione delle scuole è sia esterna, cioè viene effettuata mediante l'ausilio di un contingente ispettivo centrale, sia interna, ad opera di personale scolastico e, talvolta, anche di membri della comunità scolastica.
- dovunque, fatta eccezione per il Belgio francese, la valutazione interna è obbligatoria o fortemente incentivata e raccomandata.

La valutazione interna alle scuole

La valutazione interna alla stessa istituzione scolastica è stata resa obbligatoria in 27 Paesi. Quasi dovunque il sistema di autovalutazione interna fa parte di un processo virtuoso che vede la compresenza e l'integrazione dello stesso lavoro

di autoanalisi con tutto l'impianto delle ispezioni valutative esterne, sintetizzate poi con la pubblicazione dei dati sugli *output* degli apprendenti e di altre informazioni utili. La valutazione interna mira al miglioramento della qualità dell'istruzione ed è, in genere, il presupposto e il punto di partenza di quella esterna. Essendo endogena, è svolta dal personale operante nella singola struttura educativa e formativa; talvolta vi può essere la copartecipazione di altri soggetti interagenti, cioè dei cosiddetti *stakeholders* interni o esterni alla scuola⁶ (studenti, responsabili genitoriali, enti e comunità varie del territorio circostante, ecc.).

Con l'avvio del circolo virtuoso di valutazione della performance di un'istituzione scolastica⁷, si individuano e sottolineano punti di forza e di debolezza sui quali intervenire. Per fare questo, però spesso è necessario individuare prima i criteri di autovalutazione a cui fare riferimento per poter redigere un rapporto di autovalutazione. In Francia, per esempio, il sistema di autovalutazione delle scuole si basa su un complesso di indicatori, detti IPES (*Indicateurs de Pilotage des Etablissements du Secondaire*), che prevedono:

1. Indicatori di popolazione;
2. Indicatori di risorse e mezzi;
3. Indicatori di risultati.

Lo stesso avviene in Spagna, che considera le valutazioni interna ed esterna come attività di routine della scuola stessa e delle autorità educative. In questo Stato, la valutazione interna implica la stesura di un rapporto annuale sulle attività della scuola e sui risultati raggiunti.

Fatta eccezione per la sola Bulgaria, dovunque le scuole sono supportate nel loro percorso di valutazione della qualità della propria offerta formativa: linee guida generali nazionali, formazione specialistica, consulenza specifica di esperti, supporto economico, supporto documentale e modelli per effettuare l'autovalutazione, forum di confronto online, ecc.

La valutazione esterna nelle scuole

L'OCSE incoraggia fortemente la valutazione esterna delle prestazioni degli istituti educativi e formativi, «results from evaluation and assessment are becoming critical to knowing wheth-

er the school system is delivering good performance and to providing feedback for further development. Evaluation and assessment are instrumental in defining strategies for improving practices within school systems with the ultimate goal of enhancing student outcomes. These developments are having a strong influence in the way in which policy makers monitor system, school, school leader, teacher and student performance»⁸. Oggi, infatti, la valutazione esterna viene esercitata in 26 Paesi e si concentra su 31 sistemi educativi. Viene effettuata, in genere, da un contingente ispettivo che dipende da un'autorità centrale o da un dipartimento superiore sussidiario al Ministero dell'istruzione. Gli ispettori e i valutatori non sono direttamente coinvolti nelle attività scolastiche e tengono conto di criteri di valutazione, definiti a livello centrale, che delineano il profilo di una scuola di qualità.

La valutazione esterna consta, per lo più, di tre tappe:

- Analisi preliminare;
- Visita in loco;
- Rendicontazione dei risultati.

In base all'ultimo punto, le istituzioni scolastiche tendono successivamente ad agire mediante:

- Misure correttive;
- Azioni disciplinari;
- Azioni volte al miglioramento del profilo della scuola.

In Francia, Austria, Polonia, Estonia, Romania gli organismi responsabili della valutazione esterna delle scuole devono rispondere alle autorità di livello regionale o provinciale.

Nella Repubblica Ceca e in Estonia, Lituania, Polonia, Svezia, Regno Unito e Islanda (livello primario e secondario inferiore), è l'autorità locale o quella deputata all'organizzazione dell'offerta educativa che valuta le istituzioni scolastiche.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), Belgio (comunità fiamminga), Lettonia, Paesi Bassi, Romania, vi è un'organizzazione esterna specifica per la valutazione delle scuole che agisce con autonomia rispetto all'autorità di livello superiore.

In Grecia, Cipro e Lussemburgo le scuole non

sono oggetto di valutazione esterna. L'ispettorato o i consulenti scolastici agiscono solo al fine di valutare l'operato del personale docente. Se ispezioni esterne ci sono, queste si limitano al controllo della correttezza contabile, dell'idoneità della situazione igienico-sanitaria, al rispetto delle norme sulla sicurezza, alla tenuta degli archivi.

Per quanto concerne l'oggetto del valutare, il contingente ispettivo si sofferma su molteplici aspetti: organizzazione, gestione delle risorse e del personale, esame del contesto territoriale e socio-culturale, innovazione tecnologica, formazione professionale, investimenti, qualità dell'insegnamento e della dirigenza, ecc.

Riepilogando, la valutazione avviene tramite:

Controllo dell'Autorità regionale o provinciale	Autorità locale	Organizzazione esterna specifica e autonoma	Nessuna valutazione esterna
<ul style="list-style-type: none"> • Austria • Francia • Romania • Polonia • Estonia 	<ul style="list-style-type: none"> • Repubblica ceca • Estonia • Lituania • Polonia • Svezia • Regno Unito • Islanda 	<ul style="list-style-type: none"> • Regno Unito • (Inghilterra, Galles e Scozia) • Belgio (comunità fiamminga) • Lettonia • Paesi Bassi • Romania 	<ul style="list-style-type: none"> • Grecia • Cipro • Lussemburgo
Gli organismi responsabili della valutazione esterna delle scuole devono rispondere alle autorità di livello regionale o provinciale.	Si occupa direttamente della valutazione delle istituzioni scolastiche.	Valuta le scuole con autonomia rispetto all'autorità di livello superiore.	L'ispettorato esterno opera valutando solo l'operato del personale docente. Eventuali ispezioni esterne si limitano al controllo della correttezza contabile, della situazione igienico-sanitaria, del rispetto delle norme sulla sicurezza, della tenuta degli archivi.

Per quanto riguarda l'organismo nazionale deputato alla valutazione del "sistema" scolastico, si riscontra un sistema variegato a seconda dei vari Paesi europei.

In Finlandia, le singole municipalità, essendo responsabili in piena autonomia della qualità e dell'efficacia della loro specifica offerta formativa, sono preposte anche all'autovalutazione dell'istruzione sia per quanto concerne l'individuazione degli obiettivi sia per quel che riguarda l'organizzazione delle procedure di valutazione. Le municipalità, inoltre, operano in sinergia con le agenzie nazionali, a cui pertengono invece le valutazioni esterne; insieme agiscono per garantire un sistema di qualità. Dal 2010 si è aggiunto anche il *Consiglio finlandese per la valutazione dell'istruzione (National Board of Education)*, un istituto indipendente, ma al servizio del Ministero, che fa ricerca sulla didattica, monitora la qualità dei processi, analizza e raffronta i risultati in termini di apprendimento delle alunne e degli alunni; tale organo fa da tramite tra il Ministero dell'Istruzione e gli enti locali che poi erogano i servizi.

In Francia, la valutazione delle scuole è effettuata da due corpi ispettivi: gli IEN (*Inspecteurs de l'Éducation Nationale*) e gli IPR (*Inspecteurs Pédagogiques Régionaux*). Entrambi controllano che vi sia conformità tra obiettivi nazionali e progetto di istituto (*projet d'établissement*) e che tale progetto sia effettivamente implementato nel contesto educativo-didattico di riferimento, al fine di avere una ricaduta favorevole sul proprio valore aggiunto, vale a dire sullo sviluppo di conoscenze e competenze da parte dei discenti. Per entrambi gli interventi ispettivi, comunque, l'indagine del personale scolastico concorre alla valutazione della scuola, che si avvia con la pubblicazione di indicatori nazionali dell'i-

struzione (*État de l'école; Géographie de l'école*)⁹ e prosegue poi con la verifica, mediante prove oggettive gestite dalla *Direction de la Programmation et du Développement (DPD)* del Ministero dell'istruzione, dei livelli di apprendimento della lingua madre (il francese) e della Matematica per tutti i discenti del secondo anno delle scuole primarie (ISCED 1) e del primo anno del *Collège* (ISCED 2, istruzione secondaria inferiore). Al termine della scuola elementare e del *Collège*, la verifica viene effettuata su un campione statistico al solo scopo di monitorare il sistema e di elaborare i dati a livello regionale e nazionale.

Andando nel particolare, gli IEN¹⁰ hanno la funzione di valutare, dall'esterno, il funzionamento generale delle scuole primarie, poiché, a questo livello di istruzione, non essendo prevista la presenza di un vero e proprio dirigente scolastico, il riferimento gerarchico superiore del personale docente è proprio il corpo ispettivo degli IEN. Questi ispettori svolgono ogni anno ispezioni strutturate e analitiche in scuole individuate da loro stessi o dai superiori in base a questioni specifiche, alla loro discrezionalità e alla loro intuizione. La valutazione esterna delle scuole primarie mira anche a dare visibilità alle buone pratiche messe in campo dal personale docente e dalle istituzioni scolastiche. Al contrario, gli ispettori didattici regionali IPR si occupano della valutazione delle scuole secondarie; tale compito viene svolto solo se vi è un'istanza esplicita – a titolo sperimentale ed eccezionale – dell'autorità del *Recteur*, cioè l'alto funzionario del Ministero dell'istruzione che organizza i suoi servizi decentrati e che dirige e sovrintende una singola circoscrizione regionale francese, detta *Académie*¹¹. Oltre a questi due corpi ispettivi, vi sono poi gli IGEN (*Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale*) e gli IGAENR (*Inspecteurs Généraux de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche*); il loro intervento è però piuttosto raro e avviene secondo una periodicità non stabilita. Gli IGEN hanno il compito di valutare gli aspetti didattico-educativi delle scuole secondarie; il corpo ispettivo degli IGAENR invece ha la funzione di valutare le scuole secondarie per quanto concerne gli aspetti amministrativi, finanziari e organizzativi.

In Inghilterra, la verifica sistematica dei livelli

di apprendimento delle alunne e degli alunni di tutte le scuole pubbliche o private sovvenzionate è a cura dell'OFSTED (*Office for Standards in Education*), un dipartimento governativo non subordinato a un ministero né dipendente dal dipartimento dell'istruzione (*Department for Education*). L'OFSTED ha la responsabilità della gestione dell'ispezione, secondo un ciclo regolare, di tutte le istituzioni scolastiche. Per questa ragione, quest'organismo definisce criteri e procedure valutative nel rispetto di normative nazionali. L'ispezione delle scuole fornisce una valutazione esterna indipendente che investe l'efficacia dell'azione educativa e offre indicazioni su ciò che deve essere migliorato. Le ispezioni dell'OFSTED adempiono ad alcuni obiettivi essenziali¹²:

- fornire alle famiglie una valutazione esterna effettuata da esperti sulle performance della scuola e coadiuvarle nella scelta delle istituzioni scolastiche;
- divulgare informazioni sul lavoro delle scuole e sul raggiungimento degli standard minimi, fornire informazioni sull'uso del denaro pubblico, indicando quali aspetti devono essere migliorati;
- definire la qualità delle scuole (gestione, leadership, insegnamento, sviluppo personale delle alunne e degli alunni);
- promuovere il miglioramento da apportare sia alle singole scuole sia, di conseguenza, all'interno del sistema educativo (anche attraverso l'intervento delle Autorità locali).

L'OFSTED agisce attraverso:

- prove standardizzate per valutare il livello di inglese (la lingua madre), di Matematica e di Scienze al termine di ciascuno dei cicli di istruzione in cui è suddiviso il "curricolo nazionale", i cosiddetti quattro *Key Stages*¹³;
- l'autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche, che implica la successiva definizione di un piano di miglioramento avente precisi obiettivi e che comporta la raccolta e l'analisi di dati che devono poi essere raffrontati e armonizzati con quelli sugli esiti degli apprendimenti dei singoli discenti (derivanti dalla somministrazione di test nazionali e di qualifiche). Tali dati vengono poi inviati sia al dipartimento

centrale per essere raffrontati con gli standard nazionali, sia agli ispettori dell'OFSTED per le loro valutazioni esterne, sia alle Autorità locali a livello di istituzione scolastica, così da rilevare la condizione di performance delle singole scuole secondo una scala di punteggio a quattro gradi;

- la compilazione annuale di graduatorie pubbliche delle scuole (*league tables*) basate sui risultati dei test e degli esami nazionali;
- ispezioni periodiche (ogni 4 o 6 anni) in ogni scuola, secondo un piano dettagliato, da parte di una squadra di ispettori dipendenti dall'OFSTED, a seguito di invio di informazioni e dati da parte della scuola stessa. Al termine della visita ispettiva valutativa, gli ispettori discutono i risultati prima con il dirigente scolastico e poi con lo specifico organo di governo della scuola (*school governing body*)¹⁴.

Successivamente, la valutazione ispettiva trova corpo con la redazione di un rapporto finale, che viene inviato alla scuola e all'organo di governo; quest'ultimo ne distribuisce una sintesi ai genitori, dopodiché viene reso pubblico sul sito dell'OFSTED. Il rapporto esprime un giudizio che si esprime su una scala di quattro livelli - da 1 a 4. L'eventuale valutazione negativa del rapporto come "inadeguata" (livello 4) comporta delle conseguenze per le scuole, ovvero delle "misure speciali" da adottare, tra cui delle visite di monitoraggio più frequenti (ogni tre mesi), delle discussioni sulle strategie di miglioramento, un'ispezione anticipata ogni massimo due anni, la possibilità di cambiare gli amministratori o di sostituire il capo d'istituto, delle limitazioni nel rilascio di certificati, una riduzione di fondi, ecc. Al contrario, i buoni risultati della valutazione esterna delle scuole virtuose ne aumentano la visibilità richiamando l'attenzione dell'utenza.

Le Local Authorities (LAs), invece, visitano le scuole una volta l'anno e gli esiti della loro valutazione sono orientativi e non vengono pubblicati, ma sono solo inviati al capo d'istituto e allo *school governing body*.

In Germania, l'organo deputato alla valutazione scolastica è lo *Schulaufsichtbehörde*, l'ispettorato presente in ogni Land¹⁵, che opera attraverso una supervisione degli obiettivi educativi e delle pra-

tiche didattiche, così da garantire che i curricoli, le metodologie e le strategie di insegnamento siano adeguate. Perché ciò avvenga, l'ispettorato effettua delle visite nelle scuole, osservando le lezioni e le attività in classe e dando poi dei suggerimenti per il miglioramento della didattica.

In Spagna, agisce un apposito ispettorato dell'istruzione, il cosiddetto *Inspección Educativa*, istituito dalla legislazione statale per operare all'interno di specifiche amministrazioni educative appartenenti alle singole Comunità Autonome. Questo corpo ispettivo ha il compito unico della valutazione esterna delle istituzioni scolastiche, che è obbligatoria ed è attuata dopo la definizione di un piano di valutazione delle scuole del territorio da visitare; lo scopo è quello di individuare obiettivi, aspetti da valutare e problematiche da risolvere. Il giudizio non ha un intento sanzionatorio, ma mira solo a innescare un miglioramento nel sistema educativo, tant'è vero che, nella maggior parte delle Comunità Autonome, non c'è distinzione fra valutazione interna ed esterna delle scuole: le due valutazioni si integrano all'interno dello stesso percorso valutativo. Tutti i modelli di autovalutazione delle varie circoscrizioni amministrative, pur nella loro difformità, puntano alla scoperta e alla delineazione di punti di forza e di debolezza della singola scuola, così da programmare piani di azione risolutivi dei problemi.

In Olanda, vi è un apposito ispettorato con il compito di occuparsi della valutazione esterna delle scuole; di questo giudizio, il contingente ispettivo deve rendere conto e rapportare al Ministero dell'Istruzione, della cultura e della scienza. Va tuttavia sottolineato che, negli ultimi anni, il Governo centrale ha avviato una politica di sviluppo dell'autonomia scolastica volta alla responsabilizzazione delle singole istituzioni scolastiche, alle quali è affidata la funzione di monitorare la qualità della propria offerta formativa, pur nel rispetto di un quadro di riferimento centrale ministeriale, riducendo così al minimo indispensabile le visite ispettive valutative. In quest'ottica, è evidente che i rapporti di autovalutazione delle scuole acquisiscono una rilevanza maggiore. In linea generale, ad ogni modo, le scuole che si palesano particolarmente virtuose e con buone performance acquisiscono il diritto a un'ispezione meno frequente e meno approfondita rispetto

alle scuole meno abili; le ispezioni vengono infatti intensificate laddove si ravvisano maggiori o potenziali rischi dal punto di vista formativo, gestionale-organizzativo o finanziario. L'analisi del rischio si fonda su dati concreti disponibili (per esempio i risultati degli apprendimenti dei discenti, gli esiti delle valutazioni esterne degli apprendimenti, i rapporti annuali di autovalutazione delle scuole, le conclusioni di precedenti ispezioni). Di norma, comunque, l'ispettorato deve effettuare una visita in tutte le scuole primarie e secondarie almeno una volta ogni quattro anni; nella prassi, invece, l'ispezione avviene una volta l'anno. A seguito di ogni visita, il contingente ispettivo redige un rapporto, il quale viene reso pubblico e disponibile sul sito Internet dello stesso ispettorato. Nel caso in cui la relazione sia negativa, questa viene posta all'attenzione del Ministro accompagnata da consigli sulle misure da adottare. Il Ministro, a quel punto, può decidere di somministrare sanzioni alla scuola in questione, come ad esempio tagliare dei finanziamenti.

In Italia, si è avviato un ciclo di valutazione della performance e del sistema che parte dalla valutazione degli esiti del valore aggiunto (apprendimenti dei discenti) e dall'autovalutazione d'istituto fino ad arrivare a una valutazione di sistema, della professionalità docente e del dirigente scolastico. In particolare, cominciando dall'analisi dei risultati delle prove INVALSI, si redige il rapporto di autovalutazione (RAV), che comporta una visita del nucleo esterno di valutazione (NEV) - costituiti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti - che valuta i dati e l'analisi riportata nel RAV. I NEV esprimono opinioni e suggerimenti per la modifica e il perfezionamento del Piano di Miglioramento (PdM) a opera delle istituzioni scolastiche che, in ultima istanza, devono redigere la rendicontazione sociale sull'operato della propria scuola e farla oggetto di pubblicazione. La finalità di questo processo valutativo è quella di individuare i punti di debolezza e di forza dell'offerta formativa, migliorare la gestione e i livelli di apprendimento delle alunne e degli alunni perseguendo il successo educativo e formativo.

Si riporta uno specchio riepilogativo di alcuni Paesi:

PAESE	ORGANISMO	Valutazione
FINLANDIA	Municipalità	Autovalutazione degli enti.
	Agenzie nazionali	Valutazioni esterne.
	Consiglio finlandese per la valutazione	Valutazione esterna.
	National Board of Education	Valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni.
FRANCIA	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance	
	IEN - Inspecteurs de l'Éducation Nationale	Valutazione regolare del funzionamento generale delle scuole primarie da parte degli ispettori territoriali
	IPR - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux	Valutazione della qualità delle scuole secondarie su richiesta del <i>Recteur</i> .
	IGEN - Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale	Valutazione, rara e sporadica, degli aspetti didattico-educativi delle scuole secondarie.
GERMANIA	IGAEER - Inspecteurs Généraux de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche	Valutazione, rara e sporadica, delle scuole secondarie sugli aspetti amministrativi, finanziari e organizzativi.
	<i>Schulaufsichtbehörde</i> - Ispettorato presente in ogni <i>Land</i>	Supervisione degli obiettivi educativi e delle pratiche didattiche.
INGHILTERRA	OFSTED - Office for Standards in Education	Valutazione esterna di tutto il Sistema.
	LAs - Local Authorities	Valutazione annuale orientativa.
ITALIA	INVALSI	Valutazione degli esiti degli apprendimenti disciplinari e trasversali delle alunne e degli alunni.
	INDIRE - Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa	Supporto alle scuole nel processo di autovalutazione.
	Contingente ispettivo	Funzione tecnico-ispettiva.
	NIV - Nucleo Interno di Valutazione	Analisi dei dati, dei punti di forza e di debolezza e stesura del RAV.
	NEV - Nucleo Esterno di Valutazione	Visita e valutazione dell'autonoma scolastica e suggerimenti per la stesura o modifica del Piano di Miglioramento dell'istituzione scolastica.
OLANDA	Ispettorato	Ispezioni minime in base all'analisi del rischio e tendenza a dare rilevanza ai rapporti autovalutativi e alle autonomie delle singole scuole.
SPAGNA	INECSE - Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo	Valutazione del sistema a livello nazionale e pubblicazione dei risultati (pubblicazione di test nazionali e internazionali).
	Inspección Educativa - Ispettorato dell'istruzione nelle singole Comunità Autonome	Valutazione esterna delle scuole, nel rispetto di funzioni definite dalle leggi dello Stato.
SVEZIA	Skolverket - National Agency for Education (NAE)	
FINLANDIA	National Board of Education	Istituto che monitora la qualità dei processi per conto del Ministero dell'Istruzione.

La valutazione del personale docente

In 12 Paesi su 28 in cui è prevista la valutazione esterna, gli ispettori non valutano il singolo docente. In alcuni paesi come l'Irlanda, tuttavia, l'ispettorato può valutare gli insegnanti su richiesta del consiglio di amministrazione dell'istituto. In Estonia, Irlanda e Spagna, la valutazione dei docenti viene effettuata solo in circostanze ben precise, per esempio all'inizio della carriera o quando si candidano per ottenere una promozione.

In Finlandia, non è previsto un sistema normato e strutturale per la valutazione del personale docente; è il capo dell'istituzione scolastica, nonché leader psicoeducativo, a occuparsi della qualità delle proprie risorse umane. In generale, nei Paesi del nord non esistono regolamentazioni sulle modalità di valutazione del personale docente, poiché la loro competenza è vagliata a priori al momento della loro assunzione da parte delle singole municipalità o delle istituzioni scolastiche. Sono le scuole a definire e programmare annualmente i compiti delle loro risorse umane e del loro operato e devono poi renderne conto alla municipalità, la quale, a sua volta, deve riportare allo Stato centrale.

In Francia, la valutazione dei docenti dell'istruzione primaria è attribuita al contingente ispettivo degli IEN, mentre la secondaria inferiore (ISCED 2) è affidata agli ispettori esterni IPR e, in quest'ultimo caso, anche ai dirigenti scolastici. La formulazione del giudizio si fonda sull'osservazione diretta dell'insegnante in classe e poi su un colloquio individuale. Successivamente, l'ispettore effettua un colloquio collettivo con i docenti della stessa disciplina dell'insegnante da valutare e con il dirigente scolastico, e redige un rapporto valutativo che viene spedito all'*Académie* e sottoscritto, se in accordo, dal docente valutato. Il giudizio prevede un voto didattico per il livello primario e un voto di merito per il livello secondario; quest'ultimo tiene conto delle capacità didattiche per il 60% del punteggio e di quelle amministrative per il 40% (capacità di lavorare in team, competenze relazionali, sociali, ecc.). Il personale docente del livello primario è oggetto di valutazione circa ogni quattro anni; quello dell'ambito secondario ogni sette anni circa. Talvolta può essere lo stesso docente a fare istanza di valutazione allo scopo di un avanzamento di carriera. Per contro, l'insegnante può anche rifiutare la visita ispettiva, ad eccezione però della prima che lo deve "titolare" alla docenza. Una delle possibili conseguenze, in caso di valutazione negativa, è il rallentamento della progressione stipendiale. La formazione in servizio (cioè lo sviluppo professionale continuo) per il personale docente dell'istruzione primaria e secondaria generale è requisito per la promozione e per l'avanzamento da un grado o livello professionale all'altro; le attività di formazione in servizio sono obbligatorie e oscillano tra le 8 e le 18 ore annue.

In Inghilterra, i docenti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) sono valutati esclusivamente dal proprio dirigente e per occasioni particolari. Il capo d'istituto è supportato da un consulente esterno, nominato dall'organo di governo della scuola, più due o tre componenti dello stesso organo, che garantisce la regolare valutazione del personale docente in riferimento a un anno scolastico, e un *teacher's team leader*, cioè un insegnante che supervisiona il lavoro dei colleghi. Il punto di partenza per la valutazione sono il profilo professionale e culturale del docente e gli obiettivi previsti per la sua valutazione; successivamente l'insegnante viene osservato

in azione in classe almeno una volta; infine viene elaborato e formalizzato un giudizio (*review*) che tiene conto di quello che si era definito nel piano di valutazione iniziale per il singolo docente, e che riporta dei suggerimenti per un'eventuale revisione o miglioramento della performance dell'insegnante e i nuovi obiettivi per l'anno scolastico successivo. Questo processo valutativo del personale docente (*Performance Management*) si basa su standard professionali che definiscono i compiti, le conoscenze e le competenze che gli insegnanti dovrebbero avere ad ogni tappa della loro carriera.

In Spagna, l'ispettorato delle Comunità Autonome opera anche per la valutazione del personale docente sulla base di piani definiti a livello locale. Le/Gli insegnanti, però, possono proporsi e fare richiesta di valutazione allo scopo di ottenere un avanzamento di carriera.

In Germania, ispettori scolastici e capi d'istituto sono i principali deputati alla valutazione del personale docente secondo linee guida proprie di ogni *Land* che definiscono quali siano le tappe da valutare nel percorso di docenza (fine del periodo di prova, promozione, trasferimento, determinate tappe del percorso di insegnamento). Come in altri Paesi, la valutazione comporta visite in classe durante le attività didattiche, colloqui con l'insegnante, il vaglio del lavoro delle alunne e degli alunni e gli esiti del loro apprendimento. Su tutti questi aspetti, poi, si basa il rapporto di valutazione redatto dal dirigente scolastico.

La valutazione dei capi d'istituto

In Francia, i capi d'istituto vengono valutati da:

- il corpo ispettivo degli IEN (*Inspecteurs de l'éducation nationale*) di livello primario;
- i *Recteurs* e gli ispettori generali (*Inspecteurs généraux*) di livello secondario.

La modalità esecutoria comporta che, alla fine dell'anno, il capo dell'istituzione scolastica prepara un rapporto con l'analisi diagnostica della scuola; questo documento è di fondamentale importanza per il *Recteur*, poiché è, per questa autorità, la base da cui deve partire per poter redigere la sua "lettre de mission" con gli obiettivi della scuola che il capo d'istituto deve perseguire e raggiungere nell'arco di quattro anni successi-

vi e sui quali sarà valutato dall'esterno. I risultati sono presi poi in considerazione ai fini dell'avanzamento di carriera. È da rilevare che in Francia sono obbligatori i programmi di formazione per dirigenti scolastici dell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1-3) sulla valutazione.

In Inghilterra, la valutazione della "performance management" è a cura dello *school governing body*, che nomina due o tre dei suoi membri (i *governors*) al suo interno e che pianifica il ciclo della valutazione annuale. A supporto dei *governors*, vi è un consulente esterno – selezionato dallo stesso organo di governo della scuola – che co-definisce gli obiettivi annuali da assegnare al dirigente scolastico. Al termine del ciclo valutativo, il capo d'istituto, i *governors* e il consulente esterno si incontrano per valutare i risultati raggiunti e fissare nuovi obiettivi professionali.

In Germania, vi sono appositi ispettori scolastici, gli *Schulaufsichtsbeamten*, che agiscono secondo determinati criteri valutativi (per esempio la capacità di gestione, amministrazione e coordinamento, le conoscenze sulle materie di insegnamento, sulla didattica, sui curricoli, sulla legislazione, ecc.) delineati da specifiche linee guida derivanti dai rapporti sul servizio pubblico del settore educativo di ogni *Land*.

In Spagna, il dirigente viene sottoposto a valutazione al termine di un mandato di quattro anni da parte dell'ispettorato della Comunità autonoma; tale giudizio è però indiretto, poiché si desume a seguito della valutazione esterna dell'istituto scolastico che dirige.

Conclusioni

È evidente che praticamente quasi tutti i Paesi europei danno oggi un'importanza precipua e fondamentale all'autovalutazione e valutazione interna ed esterna della singola scuola e di tutto il sistema nazionale di riferimento. La ragione è evidente se si pensa che l'analisi dei dati e del conseguente rapporto annuale aiutano a identificare quali siano gli ostacoli maggiori all'innalzamento degli standard sul valore aggiunto di un'istituzione scolastica. Tenendo presente il rapporto dell'OFSTED, per esempio, si evince che i fattori che influiscono negativamente sul miglioramento scolastico sono:

- Leadership e *school governance* deboli;
- Insegnamento mediocre o di qualità troppo variabile all'interno di una stessa nazione;
- Permanenza di aree in cui si praticano metodologie e strategie didattico-educative non sufficientemente efficaci;
- Performance significativamente scarse per alunne e alunni appartenenti a famiglie con reddito e livello socio-culturale basso.

Le valutazioni e le ispezioni mostrano indiscutibilmente che una notevole percentuale di scuole che necessita di miglioramento progredisce e si evolve realmente. La valutazione interna alle istituzioni scolastiche e quella esterna, organizzata e attuata dalle ispezioni di vario tipo, supportano il miglioramento scolastico poiché:

- coadiuvano nell'identificare con più precisione e dettaglio i punti di forza e di debolezza;
- individuano priorità specifiche per il miglioramento;
- aumentano le aspettative sul raggiungimento di obiettivi e traguardi prefissati;
- aiutano a sviluppare strategie più chiare per la valutazione introducendo processi puntuali di monitoraggio e valutazione;
- implicano un miglioramento nell'utilizzo dei dati per il tracciamento e la valutazione;
- spingono all'impegno sugli aspetti per cui è necessario progredire;
- promuovono pratiche rigorose e oggettive sul modo in cui la scuola valuta la propria performance;
- comportano un'attività virtuosa di verifica di processi, progressi e risultati;
- svolgono azione di monitoraggio dei progressi esteso nel tempo, supportando le scuole nella loro attività progettuale e nel loro processo di perfezionamento;
- inducono uno sviluppo della professionalità e dei programmi di formazione in servizio;
- consentono un miglioramento del comportamento manageriale¹⁶.

Si evince, pertanto, che l'attività autovalutativa, valutativa e ispettiva in ambito scolastico ha un notevole impatto sulla crescita qualitativa dell'of-

ferta formativa di una scuola - intesa come sistema ben organizzato e gestito e con il miglior impiego delle risorse umane a disposizione - (OFSTED 2019), purché però non si perda di vista che l'obiettivo primario non è quello di compiacere gli ispettori interni o esterni, ma quello di perseguire la finalità intrinseca alla valutazione e all'ispezione: il miglioramento complessivo e specifico della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento¹⁷. In altre parole, il percorso virtuoso del sistema valutativo deve essere quello di orientare e di individuare migliori criteri di valutazione, senza favorire nessun particolare metodo di insegnamento, poiché ogni docente ha il diritto di decidere sempre autonomamente come insegnare (Cost., art. 33).

Note

¹ Crf. Greco Francesco (a cura di), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando editore, Roma 2005.

² Cfr. A. Paletta, *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento* Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Osiride, Rovereto 2015.

³ Cfr. B. Fiore e T. Pedrizzini (a cura di), *Valutare per migliorare le scuole*, Mondadori Education, Milano 2016.

⁴ Cfr. Barone C. e Serpieri R. (a cura di), «Special Issue. Valutazione e miglioramento nei processi educativi», in *Scuola democratica. Learning for Democracy*, n. 2.

⁵ INDIRE - Unità italiana di Eurydice, *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, Firenze 2016, <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/09/Quaderno-32-per-WEB-1.pdf>

(ultima visita 8 ottobre 2019)

⁶ Cfr. S. Franzoni, *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 152-157.

⁷ Cfr. P. Giuffrida, *Guida alla governance nelle scuole: Progettazione, organizzazione, gestione e controllo*, Armando editore, Roma 2018, p. 168.

⁸ Cfr. «Synergies for Better Learning - An International Perspective on Evaluation and Assessment» in *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD 2013, p. 30.

⁹ A. Grisay «Indicatori di efficienza degli istituti scolastici», in A. Martini (a cura di), *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*, Tecnodid, Napoli

2002, pp. 13-24. (*L'état de l'école* è appunto il titolo della pubblicazione annua d'indicatori prodotta dal Servizio di Valutazione del Ministero francese della Pubblica Istruzione).

¹⁰ Gli IEN sono reclutati attraverso esami a cui possono accedere docenti che abbiano almeno 5 anni di servizio.

¹¹ La Francia è suddivisa in 28 *Académies*, che corrispondono pressappoco alla suddivisione regionale. Il *Recteur* è l'alto funzionario, nominato dal Consiglio dei Ministri con decreto del Presidente della Repubblica, che agisce per conto del potere centrale e rappresenta il Ministro dell'Educazione Nazionale a livello di *académie*. È responsabile dell'insieme del servizio pubblico dell'istruzione nella sua circoscrizione.

¹² OFSTED, *The education inspection framework*, 2019, disponibile alla pagina (ultima visita 8 ottobre 2019):

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf

¹³ *Key Stage 1 e Key Stage 2*: si tratta dell'equivalente istruzione elementare italiana; KS1 comprende i primi due anni dai 5 ai 7 anni, KS2 corrisponde ai successivi quattro anni, dai 7 agli 11 anni. *Key stage 3* corrisponde all'istruzione secondaria di primo grado, mentre il *Key Stage 4* equivale all'inizio della scuola secondaria di secondo grado (anche questa fase si suddivide in KS3, che include i primi 3 anni dagli 11 ai 14, e il KS4, che invece corrisponde agli ultimi due dai 14 ai 16 anni di età). Il *Key Stage 4* corrisponde anche al termine dell'istruzione obbligatoria (16 anni). Il *Key stage 5* equivale agli ultimi due anni della scuola superiore, dai 16 ai 18 anni.

¹⁴ Lo *School governing body* è composto dal capo d'istituto, dai rappresentanti delle Local Authorities (LAs), dai rappresentanti della comunità, dei genitori, del personale docente e non docente.

¹⁵ Con il termine *Land*, si fa riferimento al federalismo della Germania, costituito da 16 regioni (dette *Land*) che rappresentano una suddivisione amministrativa di primo livello, avente una propria Costituzione, un'ampia sovranità e molti diritti di autonomia.

¹⁶ Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Editori Laterza, Bari 2014.

¹⁷ Cfr. A. Rosa, *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.

MITI E RITI NELLA SCUOLA ITALIANA: QUANDO IL DEBITO È FORMATIVO (I PARTE)

di
ROBERTO PECCENINI

Perché si rimanda?

Chissà se l'estensore dell'Ordinanza Ministeriale n. 92, emanata dal tunc Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni il 5 novembre 2007, che all'art. 7 comma 1 introdusse formalmente nel lessico giuridico scolastico italiano la locuzione "sospensione del giudizio", era consapevole della veneranda gravidanza filosofica di una siffatta espressione? La saggia cautela propugnata da Pirrone di Elide e fatta propria da René Descartes ed Edmund Husserl, come metodo ineludibile per rifondare su solide basi la filosofia e le scienze, o quanto meno chiarificarne i concetti, era destinata a informare di sé e a lasciare un'impronta indelebile nel frenetico e defatigante rito degli scrutini finali, che dirigenti scolastici e docenti celebrano ogni anno, in tutte le scuole della Repubblica, nell'imminenza



Giovanni Gentile

della stagione estiva? Per ordine del Signor Ministro, l'*epochè* entrava a pieno titolo nel profilo professionale del personale scolastico e nel bagaglio delle sue competenze?

O forse, nella patria di Dante, era inevitabile che la forma archetipica del purgatorio ("non ti condanno, puoi ancora rimediare") trovasse la sua compiuta espressione anche nell'istituzione che, con sempre più fatica, tramanda la memoria e l'opera del padre della lingua italiana alle nuove generazioni?

Che questa seconda ipotesi sia la più fondata, ossia che con sincero pentimento, fermo proponimento di studiare anziché godersi la vacanza, tre paternostri e un'avemaria lo studente neghittoso possa salvarsi dall'inferno della bocciatura, porta a pensarla l'attributo "finale" che accompagna l'espressione che stiamo sottoponendo ad analisi. In effetti, "sospensione del giudizio finale" evoca scenari minacciosi di perdizione solo temporaneamente differiti: il filo cui è appesa la spada che pende sul capo forse reggerà, ma c'è anche il rischio che si spezzi. Questa situazione di sospensione servirebbe quindi a generare angoscia nello studente di cui sopra e a *recuperarlo* in tal modo alla retta via dell'impegno e della diligenza, così come il *debito* di pena da scontare in purgatorio ha, per il fedele pentito, l'effetto di scongiurare la dannazione nel *giudizio finale*, mentre la raffigurazione dei tormenti delle anime purganti, suscitando il timor di Dio, può costituire il primo passo della conversione del peccatore, *recuperandolo* alla virtù e avviandolo alla santità.

Umanismo cattolico secolarizzato

Ma procediamo con ordine. In principio era la

riforma Gentile. O, meglio, è la riforma Gentile. Meglio usare il presente perché essa, con i Regi Decreti 4 maggio 1925, n. 653 e 21 novembre 1929, n. 2049 (pubblicati invero quando il suo incarico di ministro era cessato), continua a esplicitare i suoi effetti sulle strutture profonde dell'ordinamento scolastico italiano. Giova riportare integralmente i primi tre articoli inseriti nel Capo I del Decreto 2049, intitolato "delle sessioni d'esame":

Art. 28

La prima sessione degli esami di ammissione, idoneità e licenza ha inizio dopo il 15 giugno. [...] La prima sessione degli esami di maturità e di abilitazione ha inizio nella terza decade di giugno. La seconda sessione degli esami di ammissione, idoneità e licenza per i candidati ammessi alla riparazione si tiene dopo il 15 settembre, in modo che abbia termine possibilmente entro il 25 dello stesso mese. La sessione di riparazione per gli esami di maturità e di abilitazione ha luogo dopo il 25 settembre per i candidati ammessi alla riparazione e per quelli che non abbiano potuto sostenere o compiere l'esame nella prima sessione. L'assenza o la interruzione, nel caso previsto nel comma precedente, deve essere giustificata prima della chiusura della sessione estiva al presidente della commissione, il quale giudicherà dell'attendibilità dei motivi addotti e deciderà inappellabilmente.

Art. 29

Per la promozione non c'è sessione di primo esame, tenendone luogo lo scrutinio finale. Le prove di riparazione per la promozione si danno nella sessione autunnale degli esami di idoneità.

Art. 30

I candidati riprovati nella sessione di riparazione, o in quella delle due sessioni che sia stata la sola per essi utile, debbono, ripresentandosi all'esame negli anni seguenti, ripetere tutte le prove.

Per ogni esame, quindi, era prevista una seconda *chance*, sia che il candidato fosse stato assente giustificato, sia che avesse dovuto motivatamente interromperne lo svolgimento o fosse stato comunque ammesso "alla riparazione". La "sessione di riparazione" - si noti - era prevista anche per gli esami di maturità e, in effetti, erano pochi coloro che riuscivano a superare la maturità alla prima sessione. A molti candidati toccava dover *riparare* una o più materie a settembre. Ma a parte le considerazioni sulla difficoltà di un esame esteso

a tutte le discipline e ai programmi di studio di tre anni, qui interessa riflettere sui termini "*riparare*" e "*riparazione*". Se è corretta l'ipotesi interpretativa che stiamo argomentando, essi non si devono intendere in senso materiale, come riferiti a un oggetto o a un meccanismo guasto, rotto o difettoso di cui si ripristina il funzionamento, bensì in senso morale: *riparare* è restaurare un ordine violato. Ad esempio, si *ripara* a un danno risarcendo il danneggiato; l'ingiuria all'onore di una vergine, nelle società patriarcali, viene sanata dal matrimonio *riparatore*. Se si vuole portare all'estremo il ragionamento, basta ricordare che sulla facciata di talune chiese rinascimentali o barocche, accanto al numero romano che indica la data di costruzione, è incisa a lettere cubitali la scritta "REPARATAE SALUTIS", con riferimento alla nascita di Cristo: la *riparazione*, in ultima analisi, non è altro che la restaurazione della salvezza perduta, ossia la redenzione.

Più immediata è l'argomentazione che si sviluppa intorno all'articolo 30, soprattutto riguardo all'uso del termine "riprovato", che fino ad alcuni decenni or sono veniva scritto nei tabelioni degli esiti degli esami e degli scrutini affissi agli albi delle scuole in luogo dell'attuale dicitura "non promosso" e di quella, anch'essa ormai desueta, di "respinto". È evidente la derivazione di "riprovato" dal latino "*reprobatus*", letteralmente traducibile con "disapprovato" o "rifiutato". Altrettanto evidente è la stretta parentela grammaticale e semantica con l'aggettivo "*reprobus*", ossia "reprobo". Nel giorno del *giudizio finale* gli eletti saranno schierati alla destra e i reprobi alla sinistra del Sommo Giudice, e saranno destinati alla dannazione eterna. Fortunatamente per i "candidati riprovati", che ancora vivono nel mondo della temporalità, la condanna non è eterna, ma è comunque pesante: tutto da rifare, se ne riparla dopo un anno.

A questo punto dobbiamo rettificare quanto affermato poc'anzi: non è vero che all'inizio di tutto c'è il filosofo di Castelvetrano. L'impianto sottostante ci riporta direttamente al sistema di riferimento ideologico, valoriale, retorico e prassico che gli ordini religiosi dell'età della riforma cattolica dediti all'insegnamento ci hanno tramandato non solo con l'architettura, la scultura,



Fiorentino Sullo

la pittura e la musica, ma soprattutto con l'invenzione di un monumento immateriale, ovvero la scuola, come ancora la conosciamo e la viviamo. La *ratio studiorum* gesuitica, benché spogliata del riferimento confessionale, si conserva e mantiene nell'umanesimo spiritualistico gentiliano applicato alla strutturazione del sistema scolastico italiano. Anche Gentile, quindi, o meglio, l'ordinamento scolastico da lui stabilito, non può non dirsi cristiano?

Autoritarismo e democratizzazione nella scuola di massa

Si diceva democristiano Fiorentino Sullo, politico avellinese, successore di Giovanni Gentile al Ministero della pubblica istruzione nel periodo caldo della contestazione studentesca. Ovviamente l'esame di maturità secondo l'impianto gentiliano, ancorché leggermente mitigato qualche decennio prima con la riduzione dei programmi d'esame alle materie dell'ultimo anno, restava l'emblema della scuola selettiva e di classe e quindi il principale bersaglio delle proteste degli studenti. Benché rimasto solo poco più di due mesi al timone del ministero, legò il suo nome a due provvedimenti che alcuni giudicarono un cedimento demagogico alle piazze, ma che in realtà rispondevano a una visione di società più aperta

di cui Sullo, esponente delle correnti di sinistra, era portatore. Fu lui, ad esempio, che autorizzò lo svolgimento delle assemblee studentesche all'interno delle scuole. Comunque, il provvedimento per cui viene ancor oggi ricordato è la Legge 5 aprile 1969, n. 119¹ che, sull'onda della contestazione studentesca culminata nel '68, introdusse profonde modifiche all'esame di Stato, riducendo a due tanto le prove scritte quanto le materie da affrontare nella prova orale, di cui una scelta dalla commissione e una scelta dal candidato all'interno di una rosa di quattro materie indicate dal ministro entro il 10 maggio di ogni anno. Ai fini del nostro discorso, vale sottolineare che la sessione di esami di riparazione non era più prevista per la maturità.

Può apparire una forzatura continuare ad applicare a questo passaggio dell'evoluzione della pratica degli esami di riparazione una lettura che mira a evidenziarne il sostrato teologico-dogmatico e teologico-morale. Come appare evidente, sarebbe stato eccessivo prevedere, con una modalità d'esame così semplificata, un'ulteriore prova d'appello, rimandando a settembre chi si fosse mostrato parzialmente impreparato. Tuttavia vogliamo cedere alla tentazione e mantenere questa chiave interpretativa.

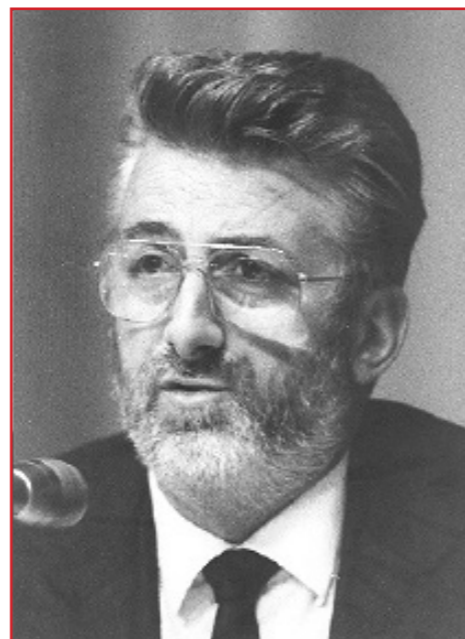
Una linea di analisi che prenda le mosse dal clima postconciliare che si respirava nell'Italia di allora potrebbe portare a postulare che l'alternativa secca tra licenziato o non licenziato, maturo o non maturo sia significativa del fatto che, con il Vaticano II, il cattolicesimo (e la società italiana) si apre alla penetrazione di vari elementi di matrice riformata (soprattutto luterana) fino ad allora osteggiati e respinti. Ora, il bersaglio iniziale della polemica antipapista di Martin Lutero fu proprio la dottrina delle indulgenze, che si fonda sulla fede nell'esistenza del Purgatorio. Non sembra però la spiegazione più plausibile che l'indebolimento della credenza in questa provvisoria alternativa tra la dannazione e l'immediata beatitudine abbia inciso, a livello di categorie culturali profonde, nell'avviare il sistema scolastico ad abbandonare il meccanismo degli esami di riparazione. In realtà, se si considera che nel 1951 i promossi all'esame di maturità furono circa il 70% dei candidati, nel 1966 si aggiravano

intorno all'80% e nel 1969, con la riforma Sullo, balzarono fino a superare il 90%, va considerato un altro fattore che principalmente determina e orienta questo mutamento. Nella pastorale ecclesiastica postconciliare comincia a prevalere l'attenzione alla dimensione della misericordia divina a scapito delle esigenze della giustizia retributiva. La concezione di un inferno vuoto, variamente argomentata dai teologi a partire da Origene fino a Teilhard de Chardin e a Von Balthazar, proprio negli anni Sessanta comincia a farsi strada nella cultura italiana di massa². Il Sessantotto contesta il fondamento e il primato della Legge, prendendo di mira la figura del Padre che li incarna. Erodendone l'autorità, di pari passo disgrega quella di tutte le figure che pretendono di esercitarla³. La 119/69 è una legge che ammorbidisce la durezza della Legge. Se l'esame di Stato non si poteva abolire facilmente perché lo prevede la Costituzione, si poteva però rendere meno selettivo, trovando un modo per ridurre il numero dei *riprovati*. Si trattò di un significativo passo nel processo di svuotamento dell'inferno dei non licenziati, quasi compiuto nel 2019, in quanto all'esame di stato si sono diplomati il 99,7% dei candidati ammessi.

Il fatto è che, tolti per i diciannovesimi, gli esami di riparazione restavano per gli alunni di tutti i dodici precedenti anni di scuola, perfino per i bambini di prima elementare. Si dovette attendere la legge 4 agosto 1977, n. 517, promulgata mentre era Ministro della Pubblica Istruzione



Franco Maria Malfatti



Giancarlo Lombardi

Franco Maria Malfatti, perché fosse eliminata la possibilità di rimandare a settembre alle elementari e alle medie. All'interno della legge 517 questo aspetto occupa un posto invero marginale, in quanto ben più ampia è la sua portata innovativa. In essa culmina il migliore dibattito pedagogico degli anni '60 e '70 e trovano una illuminata e lungimirante sistemazione le questioni della valutazione, dell'integrazione degli handicappati (così si diceva allora), della sperimentazione didattica. A proposito della valutazione, va detto che, grazie a questa legge, la scuola italiana cominciava a dismettere la funzione sanzionatoria che la società da secoli le attribuiva, per assumersi la responsabilità di garantire l'esercizio del diritto all'istruzione degli studenti che le sono affidati, come il dettato costituzionale e una società democratica richiedono.

Restavano quindi soltanto le scuole secondarie di secondo grado a conservare il rito degli esami di settembre e così sarebbe stato per altri 18 anni finché il Governo Dini, che aveva come Ministro della pubblica istruzione Giancarlo Lombardi, con il Decreto Legge 28 giugno 1995, n. 253 lo abolì. Si noti la data del decreto: il 28 giugno le scuole erano ormai terminate e gli studenti appena rimandati si ritrovarono d'improvviso beneficiati da questa improvvisa e insperata grazia. Quali motivi determinarono la decisione? Da un lato la percezione della sostanziale inutilità di

questa pratica: quanti studenti ormai traevano davvero profitto dallo studio estivo in vista degli esami di riparazione? Forse tanti quanti erano i fedeli che si facevano persuadere alla conversione dal timore delle pene temporali ed eterne. Ma soprattutto fu il biasimo sociale di cui erano oggetto gli insegnanti che si dedicavano al lucroso mercato delle lezioni private, di solito esentasse, paragonabile a un moderno mercato delle indulgenze, a determinare una pressione dell'opinione pubblica in direzione abolizionista.

L'innovazione principale consisteva nell'istituzione dei cosiddetti IDEI, ossia interventi didattici ed educativi integrativi che, nell'articolo 193 bis e ter del Testo Unico delle Leggi sull'istruzione⁴, introdotti dal D.L. 253/95, venivano finalizzati proprio all'esercizio del diritto allo studio degli studenti e, nelle intenzioni dichiarate dal Ministro, avrebbero dovuto sostituire le lezioni private, in quanto attivabili lungo tutto l'anno e destinatari di specifici finanziamenti. Come si vede, il principio era analogo a quello che aveva informato la 517/77, pienamente adeguato alle esigenze di una scuola democratica, orientata a garantire pari opportunità a tutti, che stava muovendo i primi passi verso l'autonomia. La progettazione e l'organizzazione degli IDEI, per ogni aspetto, infatti, dovevano dipendere dalle deliberazioni degli organi collegiali, secondo le competenze rispettive; inoltre, innovazione questa degna di nota, era consentito ricorrere a forme di flessibilità nella programmazione e calendarizzazione degli interventi nonché nella composizione dei gruppi di studenti da avviare ad essi.

Quali le conseguenze di questo provvedimento decisamente innovativo? In primo luogo, con l'abolizione dell'esame di riparazione, gli studenti che fino ad allora venivano semplicemente chiamati "rimandati" persero il loro nome e ne acquistarono uno molto più lungo: "studenti che siano stati promossi alla classe successiva pur non avendo pienamente conseguito, in una o più discipline, gli obiettivi cognitivi e formativi previsti dagli ordinamenti degli studi". Ma, passando dal piano nominale a quello sostanziale, giova chiedersi se le diverse componenti scolastiche (presidi, docenti, studenti e famiglie) fossero sufficientemente "adulte" per farsi carico respon-



Giuseppe Fioroni

sabilmente dell'autonomia di giudizio che veniva loro concessa. Una risposta negativa è implicita nei provvedimenti del Ministro Fioroni cui abbiamo fatto cenno in apertura di articolo, ma è opportuno analizzarne più a fondo motivazioni e implicazioni, visto che il quadro normativo delineato nel 2008 conserva validità ai giorni nostri.

(fine I parte - continua)

Note

¹ Anche in questo caso, quando la legge fu promulgata, Sullo non era più ministro. Gli succedette Mario Ferrari Aggradi, che fece prorogare la durata dell'esame di maturità riformato da Sullo (che doveva aver vigore solo per gli anni scolastici 1968/69 e 1969/70) fino all'entrata in vigore di una riforma generale, cosa che accadde solo trent'anni dopo, con il Ministro Luigi Berlinguer. Un regime provvisorio durato circa trent'anni.

² Si pensi a Fabrizio De André che, in "Preghiera in gennaio", cantava: "...perché non c'è l'inferno nel mondo del buon Dio".

³ Vi è chi, in un'ottica lacaniana, parla di "evaporazione del Padre". Si veda M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011.



Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

⁴ Si riporta il testo dell'art. 193-bis (Interventi didattici ed educativi) del D. lgs. 297/94:

1. Al fine di assicurare il diritto allo studio per tutti gli studenti, il collegio dei docenti e i consigli di classe, nell'ambito delle rispettive competenze, adottano le deliberazioni necessarie allo svolgimento di interventi didattici ed educativi integrativi, coerenti con l'autonoma programmazione d'istituto e con i piani di studio disciplinari ed interdisciplinari, da destinare a coloro il cui livello di apprendimento sia giudicato, nel corso dell'anno scolastico, non sufficiente in una o più materie. In funzione delle necessità degli studenti, il collegio dei docenti e i consigli di classe, nell'ambito delle rispettive competenze, deliberano che vengano svolte anche attività di orientamento, attività di approfondimento, attività didattiche volte a facilitare eventuali passaggi di indirizzo, nonché interventi nei confronti degli studenti di cui al comma 3.

2. I criteri di svolgimento degli interventi di cui al comma 1 sono stabiliti, su proposta del capo di istituto, in base alle indicazioni formulate dai consigli di classe, dal collegio dei docenti e dal consiglio di istituto, secondo le rispettive competenze. Il collegio dei docenti effettua verifiche periodiche sull'efficacia dei suddetti interventi sulla base degli elementi forniti dai consigli di classe e dai docenti interessati, anche al fine di apportarvi le necessarie modifiche. Il collegio dei docenti stabilisce altresì i criteri generali per la valutazione degli studenti in sede di scrutinio finale.

3. Per gli studenti che siano stati promossi alla classe successiva pur non avendo pienamente conseguito, in una o più discipline, gli obiettivi cognitivi e formativi

previsti dagli ordinamenti degli studi, in sede di valutazione finale il consiglio di classe delibera l'obbligo di frequentare, nella fase iniziale delle lezioni, le attività per essi previste nella programmazione di classe, limitatamente all'avvio dell'anno scolastico 1995-1996.

4. Il consiglio di istituto, con propria delibera, approva annualmente un piano di fattibilità degli interventi didattici ed educativi integrativi, accertando tutte le risorse a tal fine disponibili anche sulla base dei finanziamenti di cui al comma 6.

5. Le attività di cui ai commi 1 e 3, ivi compresi gli interventi didattici ed educativi integrativi, sono svolte dai docenti degli istituti. I criteri e le modalità per la retribuzione delle prestazioni aggiuntive dei docenti sono definiti in sede di contrattazione collettiva nazionale.

6. La ripartizione dei finanziamenti disponibili per gli interventi didattici ed educativi integrativi di cui al comma 1, primo periodo, si effettua annualmente con decreto del Ministro della pubblica istruzione per l'assegnazione su base provinciale; la ripartizione fra le unità scolastiche si effettua con decreti dei provveditori agli studi.

7. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore all'estero, nei limiti dei finanziamenti ad essi destinati e con gli adattamenti richiesti dalle particolari esigenze locali.

SCUOLA E MUSEO: PROGETTARE E VALUTARE ITINERARI DIDATTICI PER LA VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE

di
SONIA SAPIA E GIOVANNI FRONTERA

Lo studio empirico degli eventi presenti nell'azione educativa caratterizza la pedagogia sperimentale come disciplina rivolta all'indagine dei fenomeni educativi. La ricerca in campo pedagogico può avere implicazioni non solo negli ambiti più vicini alla didattica generale, ma anche in ambito museale, partendo dall'attività educativa del museo fino ad arrivare all'analisi degli aspetti affettivi e cognitivi¹.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo² suggeriscono l'integrazione dei percorsi didattici con il contributo del patrimonio culturale e scientifico presente sul territorio ed esterno all'istituzione scolastica. Il docente del nuovo millennio, seguendo le suddette Indicazioni, realizza un percorso metodologico condiviso e basato sui punti seguenti, suddivisi in aree.

AREA DELL'IDENTITÀ

- Conoscenza di sé, autocontrollo e rispetto delle regole
- Relazione con gli altri
- Orientamento

AREA AFFETTIVA

- Impegno
- Partecipazione
- Organizzazione

AREA COGNITIVA

- Conoscenza
- Comprensione
- Produzione
- Capacità di giudizio

Per realizzare un percorso metodologico efficace, atto a garantire i traguardi formativi attesi, non è sufficiente far riferimento solo alla lezione frontale che si svolge quotidianamente in classe, ma è necessario anche elaborare un programma delle visite didattiche, che è parte integrante delle attività legate al curricolo e che costituisce un arricchimento dell'azione didattica educativa. Gli insegnanti costruiscono oggi l'intero percorso didattico fruendo del patrimonio culturale attraverso le visite ai musei³.

L'oggetto museale rappresenta un mezzo educativo privilegiato e il museo diviene un ambiente di apprendimento nel quale poter condurre i bambini durante il percorso didattico iniziato e sviluppato in classe. I popoli, le vicende del passato, gli strumenti, le invenzioni diventano concreti attraverso le collezioni, gli oggetti, le testimonianze custodite nell'ambiente museale. L'alunno, attraverso i percorsi tematici e la spiegazione dell'esperto, viene coinvolto nella scoperta della storia antica, delle scienze, dell'arte e della tecnologia in un contesto sicuramente più accattivante rispetto all'aula in cui vive quotidianamente il suo ruolo di discente. L'insegnante nel contempo, durante la visita didattica, ha un punto di vista privilegiato nell'osservazione dell'alunno: potrà verificarne lo sviluppo in ambito cognitivo, affettivo e dell'identità. Il bambino dovrà rispettare le regole e relazionarsi con gli

altri in modo corretto (area dell'identità); dovrà organizzare con il gruppo classe l'uscita didattica, pensare al corredo scolastico necessario durante la visita e supportare i compagni in difficoltà (area affettiva); dovrà infine documentarsi, preparare eventuali domande da porre all'esperto, selezionare gli oggetti museali che più lo interessano e approfondire le informazioni relative all'oggetto stesso (area cognitiva). Ecco che lo spazio del museo si trasforma in un libro aperto, in cui l'allievo si immerge alla ricerca di quegli oggetti che la sua memoria visiva ha catturato tra le pagine dei libri di testo. I bambini possono cogliere dettagli e stupirsi delle loro stesse considerazioni, prendere appunti come veri reporter e fare schizzi sui blocchi, in modo che nessuna traccia del loro percorso vada smarrita, dimenticata.

Le forme di comunicazione tradizionali dell'oggetto museale, come i pannelli esplicativi e le guide che accompagnano i bambini nel percorso interno, sono certamente interessanti e istruttive, ma dall'esperienza fatta sul campo, la pratica laboratoriale è la forma più efficace ed entusiasmante di costruzione del sapere. Per tale ragione, il team dei docenti, al momento di arricchire l'offerta formativa con percorsi didattici esterni, predilige i musei che offrono sezioni didattiche in cui gli studenti vengono coinvolti in attività manipolative e di interazione con gli oggetti museali e in laboratori del "saper fare", con l'obiettivo di favorire la comprensione, la produzione e la capacità di giudizio dei bambini (area cognitiva).

Il rapporto tra scuola e museo, anche mediante la fruizione dei supporti digitali, arricchisce l'offerta formativa rivolta agli studenti di ogni ordine di scuola e di età. Il museo è il luogo dove la cultura integrata trova la sua massima espressione, attraverso l'osservazione di oggetti e la possibilità di interagire con essi si conoscono e si interpretano le leggi scientifiche che ne hanno permesso la realizzazione e il funzionamento; al museo lo studente può rintracciare, mediante la fruizione degli oggetti esposti, la visibilità materiale di ciò che ha teoricamente appreso in collegamento con le discipline curricolari⁴.

L'introduzione negli ultimi anni degli *exhibit* e

l'attenzione al metodo pedagogico "hands on"⁵ ha reso il processo divulgativo dei musei efficace e attrattivo, rendendo necessario un rapporto costante e ben strutturato tra scuole e musei. Per sfruttare al meglio le potenzialità di questa rete bipolare, è fondamentale preparare gli studenti alla visita e favorire un maggiore interscambio di informazioni tra insegnanti ed esperti del museo. Tale collaborazione è strumento idoneo a favorire il superamento di una didattica tradizionale basata sulla trasmissione/recezione dei contenuti, che risultano il più delle volte frammentari e superficiali - a volte obsoleti - a vantaggio della creazione di un ambiente di apprendimento stimolante e motivante per allievi e docenti. L'obiettivo è creare un percorso comune che intrecci sapere formale e non formale, centrato sulla didattica laboratoriale e sull'apprendimento di tipo collaborativo, utilizzando il patrimonio museale. Il dialogo tra docenti ed esperti aiuta a costruire, in modo strutturato e dettagliato, un percorso didattico relativo all'insegnamento e all'approfondimento delle discipline curricolari e costituisce un arricchimento per il docente, i cui insegnamenti avranno poi una ricaduta sulla crescita cognitiva dell'alunno.

Museo ed educazione al patrimonio

Il Museo come istituzione ha una storia recente. Nasce per merito di donazioni private e nel tempo si è arricchito trasformandosi in un vero e proprio ambiente educativo. La funzione formativa e divulgativa dei musei è stata riconosciuta a livello internazionale da UNESCO e ICOM. Nello statuto di quest'ultima organizzazione, il museo è definito come «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto»⁶.

Già nel 1998, l'indicazione del Consiglio d'Europa agli Stati membri andava nella stessa direzione:

L'educazione al patrimonio si riferisce alla modalità di in-

segnamento basata sul patrimonio culturale, che include metodi educativi attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione; l'educazione al patrimonio, che è per sua natura trans-curricolare, dovrebbe essere promossa con la mediazione di diverse discipline ad ogni livello e per ogni tipologia di insegnamento⁷.

I musei quindi adottano un approccio attivo, producendo all'interno del loro spazio, percorsi in grado di coinvolgere il pubblico legando la funzione di intrattenimento e di divulgazione a quella didattica. Come in ambito scolastico, anche nel museo, quale ambiente di apprendimento non formale, si applica l'approccio socio-costruttivista che pone il soggetto - nel nostro caso il discente - al centro del processo formativo (*learner centered*) in alternativa all'insegnante quale depositario indiscusso del sapere (*teacher centered*). L'individuo si forma attraverso il percorso di scoperta del sapere e non soltanto attraverso il trasferimento dei contenuti. Tale approccio trova validità partendo dalla teoria dell'*Experiential Learning* elaborata da David Kolb che conferisce all'esperienza concreta e all'osservazione riflessiva un ruolo centrale nel processo di apprendimento⁸. In un museo, i visitatori attivano diverse modalità all'interno degli spazi espositivi⁹. Diventa importante non soltanto la conoscenza acquisita durante la visita, ma anche il modo in cui il visitatore si accosta a tale esperienza e lo stile con cui si avvicina. Fondamentale in questo contesto diviene anche la definizione e il significato che possono acquisire gli oggetti esposti. Essi, in relazione alla specificità del luogo in cui sono inseriti o alla peculiarità della disciplina a cui sono collegati o al loro scopo, possono essere declinati in cose, manufatti, artefatti, macchine, opere, beni, arnesi, macchinari, materiali, apparati, attrezzi, capolavori, strumenti, utensili, congegni, apparecchiature, dispositivi, marchingegni, reperti. L'oggetto museale ha notevole potenzialità informativa per le sue caratteristiche fisiche e materiali, per la sua collocazione geografica, per il suo scopo o per la sua funzione, per il contesto nel quale è inserito, per la sua relazione con diverse discipline di studio o di ricerca. Arrivare al museo con un bagaglio culturale già

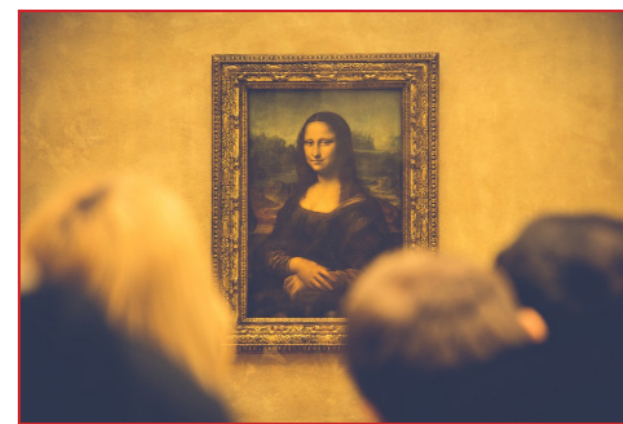


Foto di Free-Photos da Pixabay

sviluppato può sicuramente attivare ulteriori curiosità stimolando la ricerca di conoscenza utile all'apprendimento.

L'intervento educativo mirato eleva il museo a sede di studio e di ricerca scientifica. La visita deve integrare il curricolo attraverso sezioni didattiche rivolte a studenti di ogni fascia di età e ordine di scuola, arricchendo il profilo culturale di ciascuno. Compito della didattica museale è creare una mediazione tra il visitatore e l'oggetto museale, strumento funzionale al processo di insegnamento-apprendimento, collocato in un luogo che non è solo di tutela e conservazione di opere e manufatti. In un processo così complesso, è importante ricordare le quattro funzioni principali di un intervento didattico e considerarle nell'ambito della didattica museale¹⁰:

- *incentivazione affettiva*, l'allievo in un luogo diverso dalla classe continua il suo percorso didattico e riconosce l'oggetto che ha già studiato e che ora contestualizza;

- *comunicazione culturale*, la visita museale costituisce un modo diverso per affrontare un argomento studiato in classe. La comunicazione culturale rappresenta un riepilogo di quanto l'allievo già sa, arricchito di elementi nuovi (breve cenni sulla storia del museo, per esempio), in modo da consolidare le conoscenze acquisite;

- *interiorizzazione delle conoscenze*, nel luogo museo le conoscenze rielaborate, grazie alle sezioni didattiche in cui l'allievo è coinvolto attivamente dagli esperti, si trasformano in competenze;

- *valutazione*, è auspicabile che gli insegnanti, al termine del percorso didattico-museale, inseri-

scano nella verifica domande che aiutino a capire quale impatto l'esperienza museale abbia avuto sugli allievi, per poi attuare eventuali correttivi nell'organizzazione della visita stessa.

Alla luce di quanto scritto, le proposte di trasmissione di conoscenze da parte dei musei, per avere valenza didattica, devono svolgere le seguenti funzioni:

- favorire la disposizione affettiva verso l'apprendimento;
- trasmettere le conoscenze necessarie;
- consentire il consolidamento;
- assicurare la verifica;
- predisporre una compensazione individualizzata.

La comunicazione didattica, così strutturata, prevede un tempo di intervento fatto da un *prima, durante e dopo*, tramite verifiche periodiche per accertare il successo del percorso ed eventualmente intervenire con strategie compensative.

Il percorso didattico, che prevede interventi in ambito museale, rinvia anche alla pedagogia sperimentale che analizza i problemi educativi prevedendo interventi sul campo attraverso ricerche descrittive che abbiano come soggetto di indagine lo studio del comportamento e delle caratteristiche del visitatore, ricerche di previsione che tramite l'identificazione di indicatori giungano a definire il profilo dei visitatori, ricerche di miglioramento che attraverso l'inserimento di una variabile indipendente analizzino gli effetti di queste sulle variabili dipendenti, e infine ricerche esplicative che interpretino un fenomeno utilizzando i dati derivanti dalle ricerche precedenti.

La ricerca in ambito museale, supportata dalla pedagogia sperimentale, dà l'opportunità di formulare proposte mirate ed efficaci rivolte a un pubblico eterogeneo che comprende studenti di ogni età e adulti.

Note

¹ Cfr. E.Nardi, *Forme e messaggi del museo*, Milano, FrancoAngeli, Milano 2011.

² AA.VV., «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» in *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero speciale, Le Monnier, Firenze 2012.

³ Si veda anche: S. Sapia, V. Ferrara, «Al Museo per fare didattica», in *education 2.0*, disponibile all'indirizzo web: www.educationduepuntozero.it/community/al-museo-fare-didattica-collaborativa-4068384227.shtml (ultima visita 21 settembre 2019).

⁴ Cfr V. Ferrara, «Il Museo universitario come strumento di formazione», in *BTA. Bollettino Telematico dell'Arte*, n. 196, 11 luglio 2000.

⁵ Il metodo pedagogico *hands on*, comune a tutti i musei dei bambini, si riferisce all'educazione non formale che stimola la capacità del bambino di apprendere tramite l'esperienza diretta, dando supporto allo sviluppo cognitivo e alla valorizzazione del talento creativo del bambino.

⁶ L'*International Council of Museums* è l'organizzazione internazionale dei Musei e dei professionisti museali. È stata costituita nel 1946 sotto l'egida dell'Unesco. Si rinvia alla pagina web della definizione: <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/> (ultima visita 20 settembre 2019).

⁷ L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti (*La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*).

⁸ Cfr, D. A. Kolb, *Experiential learning - Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

⁹ Cfr J. Marie, «The role of object-based learning in transferable skills development» in *University Museums and Collections Journal*, n. 3, 2010, pp. 187-190.

¹⁰ Cfr E. Nardi, *Forme e messaggi del museo*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 27-29 e pp.69-70.

ESSERE MAESTRI

di
GIUSY RANDAZZO

Antefatto

Il professore con cui mi laureai era un uomo d'altri tempi. Severo, ma sempre sorridente e persona di profonda fede cristiana. Lo consideravo non soltanto per quello che era -uno studioso coltissimo- ma un padre spirituale poiché nulla di ciò che faceva o diceva era fine a se stesso: mirava a che io apprendessi, si accertava che l'apprendimento avesse avuto luogo. E lui lasciava il segno. Sempre. Anche quando da adulta continuò a ricordarmi con una telefonata a ogni festa comandata e a ogni mio compleanno. Per me era un vero maestro.

Magister (con i derivati: maestro, mastro, master, *maître*) è generato da *magnus* e da *magis*, dalla radice *magh*, comune nelle lingue indoeuropee. Indica qualcosa di grande in tutti i sensi della parola: magno, magnifico, mago, maggio [...] ecc. *Ter* (*magis-ter*) allude a sua volta a un confronto o a un'opposizione, in ogni caso a un rapporto tra due entità¹.

Un giorno, ventitré anni dopo la mia laurea, glielo scrissi via mail. Lui mi rispose che di maestro ce n'era solo uno e che lui era servo tra i servi. Il rifiuto di quell'appellativo mi permise di approdare all'ultimo dei suoi insegnamenti: il maestro era davvero *magis-ter*, il più grande rispetto ad altri. Quale sorpresa dunque quando lessi *Mai più senza maestri*, che mi sembrò proprio parlasse di lui o forse di un altro maestro o forse di tutti quelli che ho conosciuto durante la mia vita di allieva, docente, e ancora allieva. Quel titolo poi non poteva che ricordarmene un altro, *Contro il Sessantotto*, di Alberto G. Biuso. Così ho riletto anche quello.

Davvero ha vinto l'uomo massa, l'uomo comune, l'uomo uguale a ogni altro suo simile. Ha vinto il Sessantotto, l'ebbrezza dell'essere uguali. Un trionfo -non c'è altro modo di definirlo se politici e intellettuali di ogni colore fanno a

gara nell'adulare la gente comune².

Ma non paga di tanta abbondanza, ho ripreso tra le mani un agile testo di Dewey, *Esperienza e educazione*.

Il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in un'imposizione dall'alto e dal di fuori. Esso impone norme, programmi e metodi di adulti a individui che si avviano solo lentamente alla maturità. Il distacco è così grande che il programma e i modi di apprendere e di comportarsi che si esigono, rimangono estranei alle capacità effettive dell'allunno. Essi vanno al di là dell'esperienza che possiede. Gli devono dunque essere imposti, anche quando buoni insegnanti sanno con arte mascherare l'imposizione e addolcire i tratti brutali³.

Il maestro e il metodo tradizionale

È sorprendente come un testo del 1938, uno del 1998 (ampliato poi nel 2012) e uno del 2019 possano avere tanto in comune. Anche in Dewey c'è il riferimento alla democrazia e al suo opposto: l'autocrazia. E di mezzo sta la scuola, come arma di difesa contro l'esaltazione dell'uno ma anche contro il trionfo dei molti - quando diventano massa - che è pur sempre l'esaltazione del pensiero unico. Tuttavia è altrettanto sorprendente pensare come già ai primi del Novecento ci fosse chi pensasse a una scuola che - abbandonato il modello tradizionale di mera trasmissione del sapere - divenisse una scuola in cui *educare* volesse dire davvero *condurre* l'allievo fuori - da una natura rozza? - o meglio *trarre fuori* - alla maniera platonica della reminiscenza? - per consentirgli di partecipare attivamente a una vita democratica in cui le sue scelte fossero davvero sue.

[Il maestro] è colui che è disposto, lui stesso, ad apprendere

re dialogicamente, cioè a essere maestro nel metodo, ma anch'egli allievo nei contenuti. C'è poi il modo opposto, l'imposizione. Non emersione, ma schiacciamento, come se la mente, la coscienza, le passioni debbano essere iscritte su una tavoletta di cera manipolabile da qualcuno dal di fuori, da quelli che si chiamano strizzacervelli⁴.

È semplice. E semplice appare la considerazione che Dewey pone sotto forma di interrogativo: «Il principio del rispetto per la libertà individuale e per la correttezza e la gentilezza nelle relazioni umane non risale in fondo alla convinzione che questi principi sono dovuti a una più alta qualità di esperienza da parte di un maggior numero di persone che non i metodi di repressione o di coazione di forza?»⁵. Ottantun anni dopo, il metodo tradizionale, nonostante le moltissime analisi pedagogiche, pur obsoleto rimane sempre preponderante. Nonostante gli anni della contestazione o forse proprio a causa del fallimento di quella - che sembra oggi una grande menzogna -, primeggia ancora la mera trasmissione del sapere in cui il docente è l'autorità che sa, il discente colui che apprende attraverso un ascolto passivo: un rapporto verticistico che non è la stessa cosa della relazione complementare. In tal modo, ancora una volta, si vuol combattere la massificazione, si vogliono salvare i figli dall'ignoranza predominante in questo secolo che appare segnato da un'omologazione irrimediabile. La severità si riduce al potere del voto, la bravura dell'insegnante a quanti studenti rimanda o boccia o impaurisce o a quanti di loro assegna un'insufficienza o ai pochi che riconosce come appena degni di ammirazione, troppo ignoranti per poter anche sollevare lo sguardo verso il dio in cattedra. Eppure tante cose in più fanno i nostri allievi rispetto a quel che noi sapevamo quando abitavamo il tempo della nostra giovinezza. La loro esperienza conoscitiva è molto più vasta di quella che era la nostra, se sia poi educativa o diseducativa è il punto di snodo in cui deve innestarsi l'azione del maestro. Questa conoscenza in più deve essere però riconosciuta altrimenti il rischio è che la scuola e il maestro diventino lo strumento principale dell'omologazione imperante che loro stessi condannano perché al processo di massificazione nessuno sfugge: «La massa infatti è penetrata, com'è nella sua natura, ovunque. E cioè non solo nei meccanismi economici, nelle organizzazioni

politiche, negli aggregati sociali ma nella stessa percezione del mondo, nel modo con cui si guarda alle cose, nell'interiorità di ciascuno. L'enormità delle strutture, il proliferare del numero, il conformismo guidano la vita quotidiana»⁶.

Non è messa qui in discussione la necessaria fermezza del maestro, a cui Biuso giustamente si appella, o l'autorità del docente, ma è possibile comunque che vi sia una partecipazione alla sua autorità epistemica, al suo sapere, insomma. Zagrebelsky stesso ricorda che la relazione maestro-discente deve essere verticale ma è al triangolo che pensa e a quello scopo «che sta oltre, più in alto del rapporto tra i due, il quale è solo un mezzo. Per questo, l'immagine più propria è quella del triangolo, il cui vertice è ciò a cui mirano entrambi i cercatori»⁷. Di questo progetto asintotico devono farsi carico i maestri. Mirando in alto, com'è loro destino fare. Una vetta che non raggiungeranno mai ma che è il faro che li spinge alla ricerca costante, alla correzione del cammino, con uno sforzo volitivo che è talmente superiore da non rammaricarsi di dover ammettere di sbagliare, quando sbagliano. L'autorità del maestro non è un'autorità che arriva dall'alto, dall'istituzione o dal concorso superato. Sono gli allievi a riconoscergliela: «L'autentica autorità del maestro, infatti, deriva dagli allievi. Sono loro a conferirgliela. Non è l'istituzione»⁸. C'è ancora però, in sottofondo, l'hegeliana lotta per il riconoscimento. Una relazione complementare è sana quando ognuno riconosce il ruolo dell'altro, in un rispetto reciproco che è il fondamento di ogni rapporto democratico. Non esiste rispetto se non si accetta la diversità dell'altro, la sua unicità, la sua prismatica individualità. Non esiste democrazia, non esiste uguaglianza se non si impara ad ammettere la differenza e l'irriducibilità di ognuno. Non sono tutti uguali i nostri figli, i nostri allievi. Sono meravigliosamente tutti differenti. Ognuno di loro nasce e vive in un ambiente che ne forgia il carattere e nessun maestro può sottrarsi a questa conoscenza. Se lo fa, il suo progetto asintotico sarà un cammino in solitario. Innestarsi nell'esperienza di ciascuno è un dovere del maestro di oggi. Non è facile, ma non è impossibile. Non gli si chiede una conoscenza perfetta che sarebbe impossibile, gli si chiede di essere ciò che è: un *magis-ter*.

Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze che conducono alla crescita. Soprattutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore⁹.

Insieme con l'allievo, il maestro cresce. Non smette di sorprendersi lungo il cammino. Il suo percorso è irto, sempre nuovo. Ha ancora da imparare e sa che c'è un sapere che non apprenderà mai: quello del mondo che il suo allievo abiterà senza di lui. Il maestro è questo: «un estrattore o, se si vuole dire così, è chi sconfigge la dimenticanza, l'inconsapevolezza o la pigrizia e permette alle potenzialità conoscitive inesprese o represses di emergere. L'allievo sarebbe il maestro di sé stesso e il maestro, come di solito lo si concepisce, sarebbe solo un facilitatore. Se una cosa egli può insegnare è solo un metodo, il metodo dialogico»¹⁰. Non si tratta certamente di improvvisazione, nulla di più lontano da una vera pratica educativa, piuttosto significa organizzare l'insegnamento affinché veramente lasci il segno, radicandosi nel presente concreto senza dimenticare il passato, usando un metodo scientifico di continua verifica e sperimentazione di idee o di ipotesi perché siano chiare «le conseguenze che provoca la loro attuazione»¹¹. È questa una responsabilità del maestro che voglia davvero essere latore di una democrazia critica. Egli ha una responsabilità, deve rendere gli allievi «consapevoli degli esiti, questo pare essere il compito: mostrare dove conducono concretamente, nell'azione conseguente, le idee che troviamo dentro di noi. Occorre uscire dall'interiorità, dove certe idee possono apparire belle e giuste, farne vedere le implicazioni che possono apparire orrende e ingiuste»¹².

L'uguaglianza nell'omologazione

Il metodo tradizionale -oggi certamente meno sanzionatorio del passato- non ha molta possibilità di riuscita nella pratica scolastica per diversi ordini di motivi. Primo fra tutti: la curva attentiva. Essa infatti non può rimanere alta per sei



lunghe ore e nonostante, magari, due intervalli. Occorre una forza di volontà tale che solo chi è già naturalmente disposto alla *fatica del concetto* riesce a rimanere veramente "presente". Eppure, nel sistema tradizionale maggiore è il silenzio dei discenti durante le lezioni, maggiore sembra essere l'apprendimento:

Gli antichi metodi premiano la passività e la ricettività. L'immobilità fisica accentua paurosamente questi tratti. L'unico modo per sottrarsi a essi in una scuola standardizzata è l'attività irregolare e, forse, indisciplinata. Non c'è completa quiete in un laboratorio o in un'officina. Il carattere non sociale della scuola tradizionale appare in questo, che essa fa del silenzio una delle sue prime virtù¹³.

All'estremo opposto sta la ipercomunicazione di oggi in cui il silenzio è proscritto, come sostiene Zagrebelsky, in cui tutto è lecito, ogni cosa sembra aver subito una riduzione ontologica - dal reale al virtuale, dal concreto all'intangibile, dal corporeo all'incorporeo -, insieme con l'amicizia e con l'amore e con la politica; tutti hanno subito la stessa sorte: si sono ridotti a immagine, a tweet, a post, a whatsapp, a didascalie grottesche, alla brevità di commenti e messaggi spesso insensati. Si sono ridotti a scimmiettare la vita e il concetto. Tutto in onore dell'uguaglianza. Siamo tutti uguali. Non ci sono più maestri.

L'idea del maestro [...] porta in sé un germe aristocratico. Il discepolo deve riconoscere l'autorità. In certo modo, ne è condizionato, ne subisce la preminenza. Gli studenti che caccia(va)no dalla cattedra i professori e pretendevano di prenderne il posto esprimevano, nei fatti, lo stesso concetto. Volevano una sorta di scalata al cielo senza guide né gradini¹⁴.

Ciò che auspicavano i sessantottini si è realizzato in questo secolo in cui i molti sono divenuti uno, per l'appunto l'uomo a una dimensione. Strano a dirsi, ma quelli del Sessantotto hanno promosso per l'appunto questo -il *One-Dimensional Man*- che credevano l'esito di una società non perfettamente egalitaria; lo hanno reso reale, convinti che «per eliminare l'ingiustizia sarebbe necessario rimuovere ogni differenza, perché è dalla diversità fra gli individui - e quindi dall'ambizione di ciascuno - che l'ingiustizia si genera»¹⁵, convinti che una tale uguaglianza non potesse che derivare da una libertà sconfinata: «ciò che impone limiti agli sfrenati desideri esistenziali viene immediatamente bollato come Potere e subito maledetto. Chi sembra porre un impedimento della via del paese di cuccagna - famiglia, educatori, lavoro, norme; nel complesso: le istituzioni - è nemico dell'umanità, bieco oscurantista»¹⁶. E siamo a oggi, all'uguaglianza di oggi: «La massa si presenta come un modo dell'essere contraddistinto da uniformità, passività, immediatezza, cecità. Essa appiattisce ogni differenza in una eguaglianza assoluta, è incapace di riflettere e dunque di mediare in vista di un risultato soltanto provvisorio, non vede se non ciò che gli altri vogliono che essa veda»¹⁷. Non è forse totalitario l'ordine esistente di questa società massificata? Non ha ingoiato ogni cosa? Persino quelle forze che un tempo erano considerate anti-sistema? Non ha davvero ridotto il singolo al *One Dimensional Man*? Non è la diversità tra gli individui che genera l'ingiustizia, come credevano i sessantottini, essa semmai è generata dal dogma dell'uguaglianza. E la Rete ci ha reso tutti uguali. Una democraticità però che finisce per divorare se stessa perché ognuno si ritiene maestro, «non c'è nessuno che tolleri d'essere "normale". Di fronte a una tale inflazione, all'ironia che giustifica e ai rischi che comporta, si comprende la richiesta che viene proprio da parte di chi più meriterebbe l'omaggio della parola, se fosse presa sul serio:



“non chiamatemi maestro!”¹⁸».

D'altronde, però, l'accesso al dato è così semplice che c'è da chiedersi se valga veramente la pena di affidare il proprio percorso di crescita culturale e sociale a degli insegnanti che non potranno mai sapere tutto come invece sa la Rete che appare come l'enciclopedia perfetta. Perché non usare dei computer, come nel passato qualche folle ha ipotizzato? Perché non creare delle comunità di apprendimento in cui non c'è alcun insegnante, realizzando magari quello che i sessantottini scrivevano sui muri: “*Mai più maestri!*”? Il maestro non è però colui che dispone della completezza della conoscenza, «“padroneggiare” non significa [...] ripetere ciò che altri, o lui stesso, hanno già detto e scritto. Il pappagallo non è un “maestro”. Il maestro è innanzitutto chi non si accontenta. È un raccoglitore sempre curioso dell'infinito mondo del sapere e insofferente dei limiti degli ostacoli che sono frapposti al soddisfacimento della sua sete di sapere»¹⁹.

Dewey stesso, criticando il metodo tradizionale, non intende di certo invitare a una scuola in cui l'indisciplina regni sovrana, in cui ogni esperienza sia da considerarsi educativa, ma a un luogo di apprendimento in cui meta ideale sia «la creazione del potere di autocontrollo» che può raggiungere ogni singolo individuo. Si tratta di quella libertà intesa come «il potere di concepire pro-

positi e di eseguirli o di portarli a compimento. Questa libertà è [...] identica all'autocontrollo; poiché la formazione di propositi e l'organizzazione di mezzi per eseguirli sono opera dell'intelligenza». Infatti, «gli impulsi e i desideri che non sono disciplinati dall'intelligenza sono sotto il controllo di circostanze accidentali [...]. Una persona la cui condotta è controllata in questo modo ha tutt'al più la mera illusione della libertà. Effettivamente è diretta da forze che non riesce a dominare»²⁰. Una visione dunque disincantata dell'uomo, «il non voler vedere, con ostinazione incomprendibile, la ferinità naturale degli umani, è conseguenza dell'ideologia»²¹. E l'eco arriva fino a Zagrebelsky: «La libertà del conoscere trova la sua incompressibile possibilità di orientarsi nelle più diverse direzioni, e solo l'aprioristico credito concesso alla “natura buona” dell'essere umano può giustificare la fiducia illimitata negli esiti di questa introspezione. Lo sapevano bene i moralisti cattolici e i pedagoghi del passato e gli ideologi del presente. I primi aborriscono l'idea della diffusione della conoscenza nelle classi popolari e quindi, ancora fino al Novecento (con il papa Pio XI), si opponevano all'“empia” libertà di insegnamento e all'istruzione diffusa, preferendo il catechismo; i secondi aborriscono l'insegnamento e l'apprendimento, e preferiscono l'indottrinamento»²².

Libertà per una nuova educazione

La libertà è stata sempre cantata come una luce che dissemina la speranza di essere se stessi nel modo più vero possibile. Una libertà totale da vincoli per divenire ciò che si è. Una bella utopia. Un'utopia che per fortuna non sarà mai raggiunta poiché la limitazione dell'agire è anche limitazione dall'agire antisociale; rappresenta insomma la mia sicurezza e la tua sicurezza²³. Una rinuncia necessaria che il diritto positivo ha sancito liberandoci dal giogo di una paura costante. Eppure si crede ancora che il massimo grado di libertà sia il poter fare ciò che si vuole. In Occidente siamo nati liberi e la libertà è talmente tutelata che non si può neanche alienare da sé, non si può volontariamente divenire schiavi di qualcuno. Eppure siamo nati schiavi. La nostra originaria gettatezza, per esempio. La richiesta di venire al

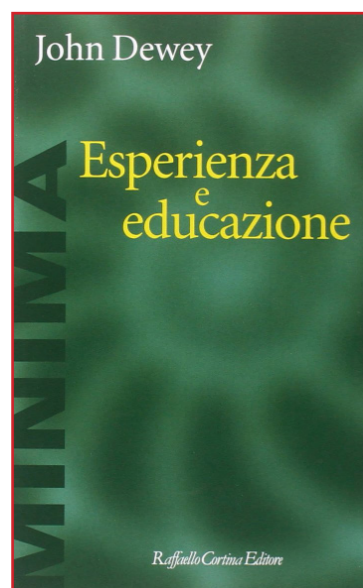
mondo è sempre inevasa. Nessuno ci ha consultati. Siamo qui. Neanche questo stato sociale è nostro per scelta, in fondo. Ce lo siamo trovati così. Abbiamo partecipato a ben poche conquiste di questa attuale forma di stato sociale. Ci sta bene, comunque. Più spesso sentiamo dire che noi occidentali siamo fortunati. È vero. Di una verità però che brucia perché sappiamo altrettanto bene che l'occidentale è schiavo pur senza esserne del tutto consapevole. Schiavo di un tempo che rapina il suo tempo.

Contro il Sessantotto avrebbe anche potuto intitolarsi *Contro lo spettacolo televisivo*. Che cos'è dunque la televisione? Quale il senso del suo potere, al di là delle tante motivazioni psicosociali che si possono trovare? Forse il suo fascino sta anche nel fatto che la scatola magica consente di tornare nel luminoso buio e nel silenzio affollato di suoni che precede la nascita. Là dove il mondo non è che la percezione di un *altro*, il protettivo filtro che ci difende dalla difficoltà di esistere da soli in uno spaziotempo aperto. [...]

Il bisogno della televisione è anche il bisogno di un'autorità che dica cosa si deve pensare e come si deve vivere. La televisione è forse la più nascosta ma anche la più dura smentita della democrazia. Di un sistema che necessariamente presuppone il desiderio di vivere liberi e la capacità di esserlo da parte di qualsiasi individuo. Ma non è così: chi è servo cercherà sempre un padrone, ne va della sua stessa identità²⁴.

Biuso in *Contro il Sessantotto* mostra una certa fede nel Web che scompagina le carte alla dittatura stabilita dalla televisione. Quel modello però ritorna nei social, contro i quali Biuso si è scagliato e si scaglia tuttora, in cui troppo spesso vediamo quel bisogno di autorità incarnato in questi nuovi maestri che prendono il posto del caro vecchio maestro che avrebbe dovuto -e potrebbe ancora- renderci liberi. Zagrebelsky più volte ritorna su questi modelli sostitutivi:

I maestri e, soprattutto, le maestre del tempo delle mode sono gli e le *influencers*, sostenuti dagli esperti di *marketing* e promossi dalla comunicazione commerciale (cioè, quasi tutta la comunicazione). La competizione non è esclusa, ma è una competizione per l'omologazione che tiene sulla



corda. [...] Il successo consiste nell'ecellere in idiozie. La riflessione, che è l'ingrediente di ogni magistero, è erosa da uno stile di vita in cui il silenzio, propedeutico a ogni atteggiamento di riflessione, è proscritto²⁵.

«Il silenzio [...] è proscritto». Esatto. Una ipercomunicazione che finisce per disintegrare il desiderio di conoscenza. Non c'è tempo per pensare. Tutto è viziato da una velocità che finisce per innescare un circolo vizioso che stravolge persino il ritmo circadiano. Si provi a guardare un ragazzo con un cellulare in mano. Riesce a fare migliaia di operazioni in pochissimi minuti. Una velocità impossibile per i cinquantenni di oggi. Arrenderci, dunque? Dobbiamo arrenderci a un mondo in cui i nostri figli prima fagocitati dal tubo catodico sono oggi divorati da una realtà virtuale che si ciba delle loro immagini innaturali, che pasteggia il linguaggio sputacchiandolo, che si sfama con i loro like e che pranza con centinaia di commenti inutili se non odiosi, che si sazia con le loro vite e si sostiene con la loro inconsapevolezza? E come entrare in quel mondo per destarli? Forse ha ragione Zagrebelsky quando afferma che dovremmo prima di tutto fare un mea culpa, ammettere che anche noi siamo causa di questo mondo guasto. E che sia guasto «lo ammettono tutti coloro che hanno occhi per vedere e coscienza per indignarsi delle opere dell'orribile follia della stirpe degli uomini. Ma non basta indignarsi [...]. Se la malattia non è assunta anche come nostra, non conosceremo noi stessi e, non

conoscendo noi stessi, non conosceremo davvero ciò che presumiamo di giudicare negli altri. Insomma, il guasto di fuori è in ciascuno di noi. Allo stesso modo, se c'è qualcosa di sano in noi contribuisce alla salvezza di ciò che è fuori di noi. La conoscenza è discernimento tra il guasto e il sano»²⁶.

Abbiamo sbagliato. Ce lo ricordava Biuso nel 1998. Abbiamo sbagliato quando inneggiavamo al Sessantotto e allo slogan del Sessantotto che rinnegava i maestri. Abbiamo sbagliato quando non ci siamo difesi contro chi ci aveva fatto credere che l'uomo libero era l'uomo-massa mortificando l'intelligenza in nome di valori fittizi che oggi ci sembrano persino caricaturali: «Umiliare l'ingegno in nome di un egualitarismo grottesco significa produrre una cultura in cui tutte le opere sono grigie e sul nero dell'intelligenza oscurata rimane a splendere solo la luce catodica dell'immagine elettronica». L'uomo libero è altro, il suo carattere è altro, è «l'amore per la solitudine, la passione per una scienza gaia, la volontà di un costante miglioramento data dalla consapevolezza che essere uomini è un progetto asintotico, mai raggiungibile nella sua interezza»²⁷.

A quale libertà dunque mirare? *La libertà è partecipazione*, cantava Gaber, perché è vero che la libertà non è uno spazio libero e non è un gesto o un'invenzione, la libertà è un processo, ma primariamente è un progetto -proprio come sostiene Biuso riferendosi all'essere uomini- che ci vede tutti parimenti protagonisti, pronti a dare una direzione alla nostra comprensione tramite la conoscenza che i maestri ci spingono a desiderare, fedeli a noi stessi e a quanto di noi stessi riteniamo identitario poiché rifuggiamo dal voler essere tutti uguali: è la diversità il terreno su cui cresce l'uguaglianza e in cui abita la libertà. Siamo tutti ugualmente differenti. Solo così la scuola potrà farsi carico di ciascuno, dell'esperienza di ciascuno, dell'ambiente di ciascuno, delle caratteristiche di ciascuno e su queste particolari diversità fondare il proprio magistero. Prima però, il maestro dovrà farsi carico di restituire a ogni individuo la sua unicità, separandolo dalla maschera dell'uomo a una dimensione. Per farlo, egli dovrà combattere insieme con l'allievo perché quel mondo -lui, il maestro- non lo conosce, non vi è immerso; conosce altro però, conosce

gli strumenti, i mezzi, le tecniche, la cultura per problematizzare il senso comune, per mettere in discussione l'ovvietà, per avviare la ricerca, per strappare il velo di Maya dietro al quale si nasconde il *One-Dimensional Man*. Il maestro deve condividere questo materiale - vitale, salvifico, produttivo, benefico, provvidenziale - con l'allievo, in un atteggiamento di ricerca costante che lo renda sempre anche un apprendente. Saranno gli allievi di domani a fare la differenza se oggi li abbiamo ben attrezzati, se oggi li abbiamo rispettati nella loro irriducibilità. Soltanto loro potranno abbattere le colonne di questa realtà «realityshowizzata»²⁸. Una nuova educazione, dunque, ancora più difficile della vecchia, ma «il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova e vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione»²⁹.

Conclusioni

Ho detto che sono docente ma sono anche allieva. Lo sono stata ancora studiando i tre saggi di questi tre maestri. Certi testi devono entrare in circolazione, devono farti venire l'influenza con i loro germi e perché ciò avvenga devi stare a contatto con loro il più possibile; non basta leggerli, devi mangiarli lentamente, gustandoli e masticandoli. Devono crescere dentro come un bimbo in grembo. E come figli tuoi, non devono necessariamente andare nella stessa direzione, non devono necessariamente essere sempre condivisi. Tanto dei testi - che ho qui proposto per la mia riflessione - è rimasto fuori, soprattutto la loro diversità, per cui vi invito a leggerli affinché la loro fecondità possa dare altri frutti e avviare altre riflessioni. Fin quando la lettura sarà nostra compagna, noi rimarremo allievi e non smetteremo mai di riconoscere i maestri e di appassionarcene. Neanche il maestro dovrà temere un tale coinvolgimento emotivo. Fu la mia maestra - suor Giuditta- a insegnarmelo. Anche Zagrebelsky ne è convinto.

Si semina, ma se non ci si cura della terra, se non la si smuove, se non la si fa riposare, se ci si dimentica in quale tempo è immersa, quale ambiente colora con i suoi toni unici e i suoi umo-

ri particolari, non darà nulla e se anche dovesse comparire qualche pianta, seccerà non appena si allontanerà lo sguardo. Bisognerebbe essere contadini per essere maestri. Andare di terreno in terreno a piantare fusti legnosi, lasciando che sia la terra poi col tempo che le è proprio a trasformare il paesaggio intorno in un bosco pieno di radure dove la verità ama solitamente nascondersi.

Note

- ¹ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, il Mulino, Milano-Bologna 2019, p. 25.
- ² A.G. Biuso, *Contro il Sessantotto. Saggio di antropologia*, Villaggio Maori, Catania 2012, pp. 107-108.
- ³ J. Dewey, *Esperienza e educazione (Experience and Education)* (1938), trad. it. E. Codignola, revisione e cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 5.
- ⁴ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., pp. 93-94.
- ⁵ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 21.
- ⁶ A.G. Biuso, *Contro il Sessantotto*, cit., p. 87.
- ⁷ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 129.
- ⁸ Ivi, pp. 112-113.
- ⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 27.
- ¹⁰ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 93.
- ¹¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 80.
- ¹² G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 95.
- ¹³ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 53.
- ¹⁴ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 141.
- ¹⁵ A.G. Biuso, *Contro il Sessantotto*, cit., p. 68.
- ¹⁶ Ivi, p. 117.
- ¹⁷ Ivi, p. 83.
- ¹⁸ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 35.
- ¹⁹ Ivi, pp. 86-87.
- ²⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., pp. 54-57-55.
- ²¹ A. G. Biuso, *Contro il Sessantotto*, cit., p. 133.
- ²² G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., pp. 94-95.
- ²³ Su tale tematica, si rimanda alla lettura del IV capitolo di *Contro il Sessantotto* e in particolar modo alle pp. 116-121.
- ²⁴ A.G. Biuso, *Contro il Sessantotto*, cit., pp. 152-153.
- ²⁵ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, cit., p. 139.
- ²⁶ Ivi, p. 151.
- ²⁷ A.G. Biuso, *Contro il Sessantotto*, cit., pp. 105-106 e p. 89.
- ²⁸ Ivi, p. 154.
- ²⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 154.

ATTUALITÀ DELL'ANTICO

di
ALBERTO GVANNI BIUSO**Lucio Russo***Perché la cultura classica.**La risposta di un non classicista***Mondadori****Milano 2018****Pagine 224**

Come era inevitabile, la Società dello spettacolo è diventata la Società dell'ignoranza in una delle sue forme più pericolose e sottili, l'ignoranza che non sa di esserlo o che persino si vanta di esserlo. Molte persone ignorano infatti alcune nozioni che dovrebbero costituire i minimi elementi di un consapevole stare al mondo, oggi. E soprattutto ritengono del tutto normale rinunciare ai fondamenti del pensiero argomentativo, quello che cerca di *dimostrare* ciò che si afferma, a favore di una esposizione fondata sul sentito dire delle piattaforme digitali, sul principio di autorità, su impressionismi psicologici, sull'aggressività espositiva.

Una delle ragioni più chiare e profonde di questa china assai rischiosa per le stesse democrazie è il rifiuto -spesso coniugato al disprezzo- della ricchezza culturale e del metodo scientifico che caratterizzano il mondo greco-romano. «Il debito dell'Occidente verso la civiltà greca e romana» è davvero e «di gran lunga superiore a quello usualmente riconosciuto, sia perché ha riguardato tutti gli aspetti della cultura e non solo quelli oggi classificati come 'umanistici', sia perché le fonti classiche hanno svolto un ruolo chiave di guida del pensiero europeo non solo nel Rinascimento e nel Seicento, come è universalmente noto, ma almeno fino a tutto il XIX secolo» (pp. 5-6)

Da questo mondo provengono alcuni degli elementi di contenuto e di metodo che hanno plasmato l'Europa e i suoi cittadini. Uno di tali elementi di fondo è stata la conoscenza adeguata e motivata del cosmo, in quanto la 'rivoluzione' che va sotto il nome di Copernico era in realtà dallo stesso astronomo polacco attribuita ai testi antichi dai quali aveva attinto, in particolare Aristarco e Ipparco. Anche la concezione di un cosmo infinito e della funzione gravitazionale dei corpi nel sistema dell'universo era presente nei

testi scientifici dell'ellenismo. Parole come 'clima, pianeta, problema, fenomeno, ottica, meccanica, ipotesi' -intesa quest'ultima come fondamento molteplice e non come semplice sussunzione non ancora dimostrata- sono soltanto alcuni dei concetti necessari per intendere il mondo. E soprattutto il metodo di dimostrazione euclideo costituisce il paradigma più profondo di ciò che intendiamo con 'scienza', paradigma nato soltanto una volta, in Grecia appunto, e talmente pervasivo da aver generato da se stesso le geometrie cosiddette non euclidee, che invece affondano nelle definizioni, negli assiomi e nei teoremi di Euclide, tanto da poter considerare János Bolyai e Nikolaj Lobačevskij non degli avversari ma «i primi veri continuatori di Euclide. Furono loro, infatti, i primi matematici che, facendo proprio il metodo di Euclide, osarono seguire il suo esempio formulando, come lui, postulati su cui fondare la geometria» (90).

Si potrebbe dire che sul disconoscimento della complessità del mondo greco, delle sue fasi e dei suoi effetti sulle successive epoche, ha agito una sorta di *dialettica dell'antico*, scandita in tre momenti: «La consapevolezza della propria dipendenza dalla cultura classica, diffusa nella prima età moderna, il successivo prevalere della tesi dell'originalità dei moderni e infine l'acquisizione della prova pienamente documentata dell'antica origine delle idee recuperate, che però è in genere nota solo agli specialisti di ciascun particolare settore» (69). Uno degli esempi più chiari di tale dinamica è ancora una volta l'eliocentrismo, il quale «è stato presentato (non tanto da Copernico quanto dai suoi successori) non come una ripresa della teoria di Aristarco di Samo, ma come un vittorioso superamento delle concezioni di Tolomeo. Allo stesso modo Galileo polemizza sistematicamente ed esplicitamente contro gli aristotelici, ma non menziona sue fonti importanti come Erone di Alessandria o le testimonianze su Seleuco di Babilonia; analogamente i pittori impressionisti polemizzano contro la tradizione valorizzata dagli artisti neoclassici omettendo di ricordare la pittura compendiaria» (100).

Come si vede dai nomi sinora formulati -Aristarco, Ipparco, Euclide-, il fondamento del sapere scientifico non sta soltanto nei pensatori greci

delle origini o in Platone e Aristotele ma anche e specialmente negli scienziati d'epoca ellenistica. Questi filosofi erano consapevoli della apertura e problematicità di qualsiasi spiegazione dei fenomeni; ciò vuol dire appunto la parola greca *ὑπόθεσις*. Un termine, questo, dalla preziosa valenza critica che fu Newton a modificare radicalmente tramite il suo assunto «hypotheses non fingo», dietro e dentro il quale c'è la convinzione -assai più dogmatica- che la scienza debba enunciare verità assolute. Non a caso Newton nutre sempre primari e radicati interessi teologici e magici, tanto da essere autore anche di un trattato dedicato all'*Apocalisse*. «Le contaminazioni tra scienza e religione, che erano state del tutto eliminate in epoca ellenistica, riemergono nella prima età moderna e, come vedremo, ora stanno riacquistando forza» (142).

Gli studiosi ellenistici utilizzavano in modo rigoroso anche il fondamentale termine di *φαινόμενον*, l'apparenza intesa come «il risultato dell'interazione tra l'evento osservato e l'osservatore: un'idea chiara agli antichi scienziati, che è stata recuperata solo nel XX secolo, in seguito all'imporsi della fisica quantistica» (144). Non pochi fisici contemporanei stanno invece percorrendo il cammino inverso che dal rigore del metodo euclideo e dalla consapevolezza fenomenologica li fa transitare verso tradizioni religiose e spirituali orientali o verso vere e proprie arditezze speculative -come la teoria cosmologica delle stringhe e degli universi paralleli- o verso posizioni francamente irrazionali, come quelle di Frank Tipler sulla resurrezione dei morti. «In sintesi, fra gli aspetti non secondari dell'indebolimento dei nostri legami con la civiltà classica verificatosi nel corso del XX secolo dobbiamo includere, accanto al progressivo abbandono del metodo dimostrativo di cui abbiamo già parlato, l'ampliarsi della frattura tra matematica e fisica, l'incrinarsi del rapporto classico tra teorie e fenomeni e il diffondersi dell'irrazionalismo in importanti settori della comunità dei fisici» (171).

Venendo a questioni di altra natura ma strettamente correlate alle precedenti, fu soltanto in Grecia che venne compresa e riconosciuta l'origine umana e non divina dell'autorità e la conseguente legittimità delle diverse opinioni e interessi in lotta tra di loro per l'acquisizione e

la gestione del potere. La democrazia ateniese rappresenta non soltanto un unicum nella storia delle costituzioni politiche ma è per molti versi più avanzata delle democrazie contemporanee. Se infatti un suo duplice limite è costituito dalla schiavitù e dalla esclusione delle donne, tale limite è condiviso con i fondatori della democrazia moderna. Anche i coloni inglesi che diedero vita agli Stati Uniti d'America e i rivoluzionari francesi condividevano infatti la difesa della schiavitù e l'esclusione delle donne. La democrazia ateniese, però, è più radicale di quella moderna per il fatto che non si limitava alla rappresentanza. Era una forma di democrazia diretta che prevedeva il sorteggio delle cariche tra tutti i cittadini maschi e liberi. «Solo poche magistrature, per le quali erano richieste competenze specifiche, erano elettive. Tutte le altre funzioni pubbliche erano affidate a persone non elette, ma estratte a sorte fra tutti i cittadini. Inoltre, le leggi proposte dalla *Boulé* dovevano essere votate dall'assemblea di tutti i cittadini (*ecclesia*)» (27).

Del mondo antico è fondamentale ed emblematico un terzo aspetto -dopo il metodo dimostrativo euclideo e la democrazia ateniese- la cui perdita è diventata estremamente pericolosa per i destini delle democrazie contemporanee. Si tratta di un elemento giuridico ben compendiato nei principi delle *Institutiones* giustiniane, le quali distinguevano quattro tipi di beni: *res divini juris*; *res communes omnium*; *res publicae*; *res privatae*. Vale a dire, i beni che riguardavano direttamente la sfera del sacro, i beni appartenenti a tutti gli umani in quanto tali, i beni di proprietà del popolo romano, i beni delle singole persone.

Ebbene, nel mondo romano soltanto questi ultimi, le *res privatae*, potevano essere acquistate, vendute, fatte oggetto di transazioni commerciali. Il resto, *tutto il resto*, era proprietà collettiva che né i consoli, né il senato e neppure la figura autocratica dell'imperatore avrebbero potuto toccare, commerciare, *privatizzare*. Un rispetto per la proprietà comune, e per le esigenze fondamentali dell'umano, che è stato dissolto dal capitale e dalle sue vittoriose propaggini liberiste contemporanee, che tendono invece con successo a privatizzare, sfruttare, esaurire le risorse indispensabili alla collettività come -prima di tutte- l'acqua, le coste, i fiumi. E dunque «l'ideologia

neoliberista attualmente dominante, che ha liberato il mercato da qualsiasi limite o regola e non concepisce beni che non siano merci, per imporsi ha dovuto operare una frattura con la tradizione del diritto romano» (186).

Questi tre casi fondamentali -il metodo dimostrativo perfezionato durante l'ellenismo, la democrazia greca, il diritto romano- costituiscono un patrimonio vitale, che soltanto una vera e propria barbarie sta progressivamente ma tenacemente eliminando sia dalle scuole europee «divenute sempre più generici luoghi di intrattenimento e socializzazione. In Europa questo processo è stato agevolato dall'atteggiamento assunto dai partiti tradizionalmente 'di sinistra'» (109) sia dagli studi superiori, con una serie di motivazioni molto diverse ma tendenti tutte -che ne siano consapevoli o meno- alla dissoluzione di ciò che a partire dal VI secolo a.e.v. è stato il nostro continente.

Tralasciare o cancellare lo studio dei testi greci e romani, *nelle loro lingue*, non costituisce una perdita di conoscenze filologiche o erudite ma significa non comprendere più i contenuti fondamentali della vita collettiva, produttiva, simbolica del XXI secolo. L'intera nostra concezione del mondo si è formata infatti «attingendo in modo essenziale a fonti classiche, spesso non riconosciute, ed è poco comprensibile a chi le ignora» (12).

Non si tratta dunque di difendere i Greci o di proporre la salvaguardia di una qualche forma di *classicismo*, si tratta di garantire le condizioni minime della nostra autocomprensione e della conseguente capacità di agire in modo equilibrato, consapevole e fecondo, invece che come marionette in mano ai modi di produzione dominanti.

Ogni distinzione ontologica tra saperi cosiddetti 'scientifici' e saperi cosiddetti 'umanistici' non ha senso. Si tratta di una dicotomia non soltanto del tutto artificiosa e «che sarebbe certo impossibile da spiegare a un intellettuale dell'antica Grecia» (5) ma anche di una separazione che rende poi difficile agire sia nell'ambito della scienza -come si vede dal crollo delle capacità argomentative diverse dall'urlo televisivo o facebookiano sia nell'autocomprensione del nostro collettivo e quotidiano stare al mondo.

FARE TEATRO A SCUOLA

di
ROSA ANGELA CAVIGLIA

Nella nostra scuola (I. C. Voltri1) facciamo Laboratorio teatrale dal 1990, partecipando a rassegne liguri e nazionali e portando i nostri gruppi a teatro. Gli anni scorsi, con un gruppo interessato di alunni, ci abbonavamo al teatro per giovani del Cargo; ancor oggi partecipiamo alla visione degli spettacoli del Teatro della Tosse.

Siamo, infatti, convinti che «fare teatro» significhi costruire competenze trasversali e competenze disciplinari in una didattica laboratoriale che promuova l'identità di cittadinanza attiva e una partecipazione responsabile alla vita della scuola e della comunità.

È un percorso didattico che, personalmente, affronto da tempo credendoci fermamente e che trovo proficuo sia per il potenziamento della motivazione e della partecipazione, sia per l'approfondimento culturale.

Nella didattica per laboratori del nostro tempo prolungato, il teatro è considerato materia curriculare valutata nella scheda quadrimestrale (in passato lo attuavamo come percorso su classi aperte ed oggi purtroppo -tenuto conto della scarsità delle risorse disponibili - lo abbiamo destinato solo alle classi del TP).

Lavorando su gruppi elettivi di numerose classi, come faccio in altre scuole che amano il teatro e ne hanno compreso l'importanza educativa, la difficoltà è soprattutto di tipo organizzativo: infatti si compie un percorso complesso con ragazzi che, nel quotidiano scolastico, appartengono a classi diverse con stili e approcci comunicativi parzialmente differenti ma devo dire che i risultati sono sempre positivi.

Oggi, nella mia «vecchia» scuola, si lavora su una o due classi del prolungato e, in questo caso,

gli obiettivi sono anche quelli di non considerare il teatro a scuola come «altro» rispetto agli obiettivi programmati, ma come uno strumento prezioso per conseguirli, in una didattica inclusiva ed innovativa: il teatro certamente non è riconducibile a nessuna materia perché le comprende tutte e le trascende in una sintesi superiore.

L'attività si legava e si lega ancor oggi ad esperienze di ricerca sul vissuto del singolo, del gruppo, a temi letterari o a temi di ricerca sul territorio; il percorso di ricerca-azione sviluppa competenze di comunicazione (ascolto, lettura, scrittura, recitazione, interazione, ecc.). Siamo convinti che non sia tanto importante l'argomento, quanto il vissuto del gruppo che lega l'apprendimento ad un'esperienza laboratoriale di didattica in contesti autentici e in compiti di realtà attraverso fasi di lettura e scelta di un compito e progettazione creativa, individuazione delle strategie adeguate ad attuarla (es. uso dei diversi linguaggi, controllo delle proprie emozioni, conoscenza, riscrittura e creazione di testi) e controllo -revisione- autovalutazione della prestazione fornita nel compito reale finale (rappresentazione in scena davanti al pubblico e con il pubblico).

Non a caso, il gruppo non parte mai da una sceneggiatura predisposta ma da temi da esplorare con lettura di narrazioni (letterarie o tratte dal quotidiano), lettura di testi poetici, focus, riflessioni, discussioni, esperienze operative di animazione, riscrittura personale, scrittura creativa, creazione di nuove narrazioni e movimento e musica

Un ricordo...

...di una volta in cui abbiamo lavorato sul mare, sull'orizzonte reale e metaforico della nostra vita e sul viaggio. Con musiche prima ascoltate e poi



scelte insieme abbiamo giocato a sentirci onda, bolla, mare calmo e mare in tempesta, goccia... adolescente che cerca il suo orizzonte, migrante che solca il mare!

Partendo dalla lettura della poesia «Itaca» di Kavafis e del XXVI canto dell'Inferno, abbiamo rivissuto la storia di Ulisse, capo, eroe, uomo curioso e avido di esperienze. Abbiamo "problematizzato" la figura di Ulisse che è in grado di convincere i compagni ad intraprendere con lui un viaggio verso l'ignoto per conoscere il mondo affrontando il pericolo e accettando il rischio. Queste le tematiche che volavano tra noi, come i veli con cui danzavamo in laboratorio.

Ed io viaggio nella spuma giocando e con le bolle danzo. Oltre l'orizzonte. Correrò il rischio di intraprendere il mio viaggio e di seguire i miei sogni (in laboratorio i corpi danzavano, le voci esprimevano il mondo interiore dei ragazzi ed era davvero bello).

Le dinamiche di gruppo e lo spazio fanno sì che, nell'esigenza di esplorare, di raccontarsi, di confrontarsi, si impari anche a rispettare l'altro, i suoi turni, i suoi ritmi di comunicazione proprio come durante i focus MNR "musica, corporeità e parole" sono spesso elementi fondanti su cui lavorare.

La costruzione della drammaturgia dipende da ciò che esce dai ragazzi; ciò che conta è il «viaggio», l'esperienza forte e condivisa a volte anche

con difficoltà e non solo la "meta", la quale comunque è una rappresentazione teatrale che assume l'aspetto di un compito autentico finale. Spesso emergono riflessioni, argomentazioni, approfondimenti anche a sorpresa. Quanta voglia hanno i nostri ragazzi di essere protagonisti, di parlare e di ascoltare.

Come punto di partenza spesso uso la *MNR - Metodologia della Narrazione e della Riflessione* per

- Sviluppare competenze di comunicazione ed interazione
- Rendere l'alunno protagonista dei processi di apprendimento attraverso «il fare», co-costruendo significati
- Problematizzare, riflettere, confrontarsi su tematiche vicine al mondo dei ragazzi o tipiche dell'ambiente sociale
- Creare un gruppo di lavoro caratterizzato da dialogo e comportamenti pro-sociali attraverso l'utilizzo di differenti linguaggi condivisi e aperti all'altro.

Un'idea che "mi intriga" particolarmente è quella di finalizzare il percorso in MNR verso un progetto che diventa progetto degli alunni stessi e che vive il suo momento culminante a livello comunicativo nella rappresentazione finale, la sintesi estetica e comunicativa dello spettacolo teatrale. La MNR favorisce la costruzione sociale di significati: quando in classe o in laboratorio si promuove il dialogo e la comunicazione è improntata alla narrazione, all'ascolto ed alla

formulazione di idee, il gruppo diviene con maggior facilità una comunità che interpreta e agisce. Quando ci si confronta costruttivamente e correttamente, le azioni si caricano di empatia e si valorizzano le differenze. La lezione interattiva è caratterizzata da tecniche di *problem setting and solving* e si crea un linguaggio "democratico" che caratterizza il gruppo ed evidenzia al contempo le singole personalità (differenti stili di apprendimento e formae mentis). Il gioco teatrale si presta a queste dinamiche anzi le continua, le favorisce e permette di passare dall'espressività spontanea alla comunicazione gestuale, alla drammatizzazione.

Talvolta registriamo, visioniamo, ascoltiamo e riascoltiamo le nostre discussioni oppure scriviamo il diario di bordo. Poi "tagliamo, puliamo" e "cuciamo" ed allora esce una prima stesura non proprio della sceneggiatura, ma di frasi guida che esprimono e narrano in scena i pensieri, i sentimenti, le idee, le emozioni che i ragazzi del mondo tecnologico, in genere, stentano ad esprimere. Via, via escono idee, parole, poesie. È un vero work in progress.

Ai ragazzi non assegno inizialmente parti fisse in un ordine prestabilito. I brani anche letterari che talvolta utilizziamo vengono analizzati scomposti, ricomposti, rivissuti, riscritti, mediati e ricreati in nuove combinazioni, non dettate da una architettura rigida, ma dal sentire del momento creativo. Solo alla fine abbiamo in mano la nostra sceneggiatura. Certo non è facile, all'inizio conquistare la fiducia degli alunni che sono abituati a tecniche più tradizionali.

L'utilizzo della metodologia MNR legata alla lettura e discussione di narrazioni scritte da coetanei, del *circle time*, della problematizzazione, della ricerca per approfondite tematiche legate alle competenze di cittadinanza, di socialità, di educazione ambientale, di orientamento, di cultura ed intercultura sono invece importantissime perché, così facendo, comunque, il ragazzo con la sua ricerca espressiva e culturale è protagonista del suo processo di apprendimento e vive difficoltà che si abitua a superare insieme al suo gruppo.

Le attività, infatti, attraverso la comunicazione interattiva, si basano principalmente su elementi

operativi tesi a sviluppare competenze più che a trasmettere semplici conoscenze e sono finalizzati a trasformare e migliorare la nostra complessa realtà sociale anche attraverso l'utilizzo più consapevole e responsabile dei diversi linguaggi (verbale, gestuale, musicale, iconico).

Per questo motivo il laboratorio teatrale si presta al lavoro di continuità sia orizzontale che verticale e, di fatto, favorisce l'incontro, la comunicazione, lo scambio di esperienze, la riflessione sui propri comportamenti

Quante domande, incertezze e quante risposte si sviluppano in laboratorio, attraverso il corpo, la voce ed il rapporto/contacto con l'altro nello spazio:

- *Mani sulla bocca e sguardo perso.*
- *Seduta barcollo dentro, impercettibilmente fuori.*
- *Pancia in giù e testa tra le mani.*
- *Rasento il muro e mi ci appoggio.*
- *Rotolo come un animale da una quinta al centro dello spazio scenico.*
- *Seguo un compagno.*
- *Danzo su un solo tacco (un piede con tacco ed uno nudo). Non riesco a stare in equilibrio.*
- *Cerco per aria e sono disorientato.*
- *Mi arriccio i capelli.*
- *Mi tiro giù le maniche, mi copro che nessuno mi veda..., cappuccio in testa e giro su me stesso.*
- *Un passo avanti, uno indietro. Vado di traverso e incontro un compagno e gioco con lui.*
- *Tiro avanti la mano come per afferrare qualcosa ma poi non ho il coraggio e la ritiro indietro*
- *...e così via!*

Nel tempo, abbiamo affrontato diversi argomenti cari ai ragazzi. Il tema dell'identità, dell'esclusione, delle differenze e delle pari opportunità, delle dipendenze. Fino ad arrivare alla ricerca su temi ambientali come lo studio delle alluvioni a Genova o a temi storici, rivivendo raccontando e descrivendo la villa Duchessa di Galliera o il



nostro centro storico rivisti e mediati attraverso i nostri occhi, i nostri ricordi, le nostre speranze.

Forte la collaborazione con il territorio: si prevede che nella scuola dell'autonomia si possano intraprendere attività negoziali con enti e associazioni, attività che possono migliorare la performance della scuola nel segno della qualità dell'offerta formativa. È possibile, quindi, attivare tavoli con compagnie teatrali per uno scambio negoziale che consente alle scuole di beneficiare della loro collaborazione in cambio, ad esempio, della concessione di spazi e opportunità.

Queste le parole del presidente dell'Associazione Nazionale Banca Del Tempo dopo una nostra rappresentazione svolta in piazza a Rimini:

La cosa che mi ha colpita subito è stata la scenografia, le reti, il mare. Poi sono stata coinvolta dall'intensità con la quale le ragazze e i ragazzi raccontavano ... Così ero lì insieme a loro, madre dolorante, emigrante, mare tempestoso, Ulisse, ero i pescatori con le reti, ero il respiro del mare vita, speranza, tragedia. Questo mi hanno trasmesso le ragazze e i ragazzi con la plasticità dei corpi, con la lievità dei movimenti, con le intense espressioni dei bellissimi visi. Questa è la scuola che vogliamo.

Non so se sempre siamo sempre così «belli e significativi», una cosa però è certa: i ragazzi del laboratorio teatrale sono quasi sempre protagonisti non solo della rappresentazione ma dell'intero progetto didattico e spesso crescono sia dal

punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista socio-affettivo.

Proposte applicative

Finalità

- Promozione delle potenzialità espressive, della socializzazione e della cooperazione in vista di un obiettivo comune.
- Emersione dell'identità personale attraverso la valorizzazione delle attitudini.
- Prevenzione del disagio e contrasto del rischio di dispersione scolastica.
- Valorizzazione del pensiero divergente, del decentramento da sé nella scoperta e nel rispetto dei diversi punti di vista.

Obiettivi

- Favorire la scoperta dell'identità corporea utilizzando la diversità dei linguaggi.
- Accrescere la fiducia in sé stessi e la conoscenza delle proprie sensibilità ed emozioni.
- Favorire la conoscenza di sé e presa di coscienza dei propri limiti e dei propri bisogni (timidezza, paura, difficoltà, conflitti, etc) per superarli "rischiando" insieme nel progetto comune.
- Migliorare la qualità della relazione interpersonale e della reciprocità nel rispetto delle diversità di ciascuno.
- Potenziare la capacità di cooperazione e di interazione con il gruppo.
- Problematizzare le tematiche individuate.
- Problematizzare e costruire proprie risposte su letture di narrazioni, riflessione e dialogo.
- Sviluppare l'attitudine alla progettualità ed alla collaborazione all'interno del gruppo di progetto.
- Fare scrittura creativa.
- Produrre testi espressivi, saper usare lo spazio scenico individuale e di gruppo.
- Saper fare mediazione interlinguistica ed in-

tersemiotica (dal testo scritto al testo parlato e recitato-dal linguaggio verbale al linguaggio iconico, gestuale, musicale, e viceversa).

- Apprendere e riflettere sull'uso del corpo, della parola, della gestualità come simbolo analogico.
- Saper costruire la drammaturgia in esperienza laboratoriale.
- Sapere eseguire la sintesi espressiva finale.
- Incrementare lo spirito critico e autocritico.

Metodologia e contenuti

- Introduzione di tecniche teatrali che favoriscano lo sviluppo delle potenzialità (movimento, gestualità, voce e tecniche d'improvvisazione, espressione e gestione dell'emotività).
- Lavoro sul corpo: tecniche di rilassamento e di percezione corporea.
- Lavoro sullo spazio: coscienza di sé nell'ambiente.
- Lavoro sulle emozioni: riconoscimento della propria emotività.
- Lavoro sul gruppo: esercizi di potenziamento della fiducia reciproca.
- Lavoro sulla relazione: conoscenza della valenza del monologo e del dialogo.
- Costruzione del personaggio teatrale.
- Allestimento e gestione dello spazio scenico.
- Lavoro sul tempo: sviluppo della narrazione nella rappresentazione scenica.
- Elaborazione di una performance teatrale.

Potenziamento delle capacità di lettura, visione e dello spirito critico

- Valorizzare i saperi e il potenziale espressivo sottraendo gli studenti ad una condizione di assimilazione passiva dei modelli (superamento degli stereotipi).
- Saper vedere e «leggere» il teatro: uno stesso oggetto può essere considerato nella pluralità

delle prospettive (gruppi di alunni guardano lo stesso spettacolo da diversi punti di vista per confrontarsi successivamente con gli attori).

Conclusioni

In chiusura non possono mancare alcune delle riflessioni dei ragazzi del Laboratorio dell'IC Cogoleto con cui abbiamo lavorato in un percorso di formazione in *peer to peer education*:

- *Quelle ragazze esperte del Laboratorio di Teatro mi trasmettevano un'energia forte ed io riuscivo a restituirla.* (Iules)
- *Io ho imparato da loro come ci si muove a teatro.* (Giulia)
- *Capire le emozioni degli altri attraverso i movimenti e le espressioni del viso: questo mi hanno insegnato le ragazze di Voltri.* (Giacomo)
- *Quella danza è riuscita a far uscire l'animale che è in me.* (Sara)
- *Loro non avevano paura di esporsi e piano piano sono riuscite a farmi superare la vergogna che provavo. Grazie!!* (Sofia)
- *Una ragazza di Voltri: quando abbiamo trovato il nostro spazio all'interno del gruppo non ci siamo più punti con le spine... ma ci tenevamo caldo...* (Martina)

Queste parole mi hanno immediatamente ricordato le mie prime esperienze durante i miei primi corsi di Teatro con il Dirigente Deraggi che li offriva (molti anni fa) quando lui era Preside di Oregina e ci permetteva di lavorare con attori come Campanati e Peirolero e ho ricordato quanto ho imparato, spesso vincendo la mia timidezza con i maestri del teatro Akropolis, del Cargo e dell'Archivolto e altri.

Convinta, come sono, che «fare teatro è vita e la vita è teatro» non riesco a smettere di fare teatro a scuola anche oggi che sono in pensione.

Proposte editoriali

Le proposte di collaborazione devono essere inviate all'indirizzo redazione@vitapensata.eu, accompagnate da un breve CV. La redazione si riserva di accettare o rifiutare i testi pervenuti, che devono essere formattati secondo le seguenti indicazioni.

Formattazione del testo

Il testo deve essere composto in:
carattere Minion Pro; corpo 12; margine giustificato.

Citazioni

Le citazioni vanno inserite fra virgolette a sergente e non fra virgolette inglesi. Quindi: «Magna vis est memoriae» e non "Magna vis est memoriae". Le eventuali citazioni interne alla citazione vanno inserite, invece, tra virgolette inglesi: " ".

Le citazioni più lunghe devono essere formattate in corpo 10, con rientro a sinistra e a destra di 1 cm rispetto al testo.

La parola *psyché*, che in seguito passò a significare "anima" o "mente cosciente", designa nella maggior parte dei casi sostanze vitali, come il sangue o il respiro

Termini in lingua non italiana

Le parole in lingua straniera che non siano comprese all'interno di una citazione vanno sempre in *corsivo*, così come tutti i titoli di libri.

Note

Le note vanno inserite **manualmente**, a piè di documento e non di pagina; quindi come "note di chiusura" e non "a piè pagina". Il numero della nota accanto alla parola deve essere formattato in apice. Le note vanno inserite, dopo l'articolo, in corpo 11.

Nota normale, con titolo ed eventuale sottotitolo:

E. Mazzarella, *Vie d'uscita. L'identità umana come programma stazionario metafisico*, Il Melangolo, Genova 2004, pp. 42-43.

Nota su un testo del quale sono già stati forniti i riferimenti in una nota precedente:

N.K. Hayles, *How we became posthuman*, cit., p. 5.

Nota riferita a un saggio pubblicato in un volume collettivo o in una Rivista:

U.T. Place, «La coscienza è un processo cerebrale?», in *La teoria dell'identità*, a cura di M. Salucci, Le Monnier, Firenze 2005, p. 63.

Nota per la citazione successiva tratta dallo stesso libro di quella immediatamente precedente: lvi, p. 11.

Quando -sempre fra due note immediatamente successive- l'Autore è lo stesso ma i libri sono diversi si usa: Id., (seguito dal titolo e da tutto il resto)

Se la citazione successiva fa riferimento alla stessa pagina del medesimo libro, la formula è: *Ibidem*

I numeri di nota in esponente vanno inseriti dopo le virgolette e prima dell'eventuale segno di punteggiatura:

«La filosofia è un sapere non empirico ma capace di procurare conoscenze effettive che nessun ambito positivo di ricerca può raggiungere»¹.

Recensioni

Le recensioni devono seguire le norme generali già indicate. I numeri di pagina delle citazioni del testo esaminato non vanno inseriti in nota ma nel corpo del testo tra parentesi tonde.

Inoltre, la recensione deve contenere i seguenti elementi:

- una sintesi dei contenuti del libro
- una serie di citazioni (con relativo numero di pagina) a supporto della sintesi e del commento
- l'adeguata distinzione tra i contenuti del libro e il giudizio o critico-positivo o negativo che sia del recensore.

Per citare dalla Rivista

Per citare un testo della Rivista si consiglia di utilizzare la seguente notazione:

AUTORE, Titolo, «Vita pensata», Anno, numero, ISSN 2038-4386, URL (Esempio: <http://www.vitapensata.eu/2010/11/01/colori/>)

Se si cita dalla versione PDF si aggiunga il relativo numero di pagina.

Invio proposte

Inviare le proposte di collaborazione soltanto in versione digitale, versioni in formato cartaceo non saranno prese in considerazione.





COLLABORATORI DEL NUMERO 20

Alberto G. Biuso

Rosa Angela Caviglia

Tiziana Mezzi

Augusto Cavadi

Francesco Coniglione

Roberto Peccenini

Loredana Cavalieri

Giovanni Frontera

Giusy Randazzo

Sonia Sapia

Vita Pensata - Anno IX - Settembre 2019

GRAFICA DELLA RIVISTA E DEL SITO

Eleonora Maria Prendy

Editor & Producer

E-mail: eprendy@gmail.com

È possibile leggere i curricula dei collaboratori sul sito della Rivista: www.vitapensata.eu. Le fotografie d'autore sono coperte da copyright.

RIVISTADIFILOSOFIA **VITAPENSATA**

“La vita come mezzo della conoscenza”- con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma perfino gioiosamente vivere e gioiosamente ridere.

(Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, aforisma 324)

Anno IX N.20 - **Settembre 2019**

REDAZIONE

[AUGUSTO CAVADI](#), DIRETTORE RESPONSABILE

[ALBERTO GIOVANNI BIUSO](#), DIRETTORE SCIENTIFICO

[GIUSEPPINA RANDAZZO](#), DIRETTORE SCIENTIFICO

FONDATORI E PROPRIETARI

ALBERTO GIOVANNI BIUSO E GIUSEPPINA RANDAZZO

PER INFO E PROPOSTE EDITORIALI

redazione@vitapensata.eu

RIVISTA ON LINE www.vitapensata.eu

Fax: 02 - 700425619

=====
La filosofia come vita pensata
=====

