



# Linee di confine. Laboratori transdisciplinari nella formazione iniziale degli insegnanti

## Boundaries. Transdisciplinary Workshops in Initial Teacher Training

Andrea Giacomantonio

Università degli Studi di Parma  
andrea.giacomantonio@unipr.it

### ABSTRACT

With the “Su Misura” tool, a computer-based system of learning evaluation provided by the publisher Anicia, in the last four years many education and research activities have been performed with the help of schoolteachers. In the article, educational needs are regrouped in four categories not mutually exclusive: the docimological needs, of which we will only state the existence; the “idola mentis”, generated by the lack of knowledge or by epistemological, theoretical and methodological misconceptions; the traps of categorization, produced by the dominant discursive mechanisms; the perverse effects, an unforeseen undesirable adaptive behavior.

Our thesis is that the main direction to respond to these formative needs is represented by a curriculum focused on laboratory transdisciplinary activities, where the boundaries among the different disciplines – as philosophy, economy, pedagogy, didactics, docimology, sociology, psychology – are systematically and creatively violated.

Attraverso “Su misura”, un servizio informatizzato di valutazione degli apprendimenti messo a punto dalla casa editrice Anicia, negli ultimi 4 anni sono stati svolti numerosi interventi di formazione e di ricerca-azione con insegnanti della scuola primaria e secondaria. Nel contributo si presenta un’ipotesi di classificazione dei bisogni formativi dei docenti in quattro tipi che non sono mutuamente esclusivi: i noti bisogni docimologici, dei quali verrà sottolineata solo l’esistenza; gli idola mentis, che affondano le loro radici nella mancanza di conoscenze o in misconcezioni di natura epistemologica, teorica e metodologica; le insidie categoriali, prodotte dalle formazioni discorsive egemoni; infine, gli effetti perversi, rappresentati da comportamenti adattivi imprevisti e non auspicabili.

La tesi che si tenta di dimostrare è che la strada principale per soddisfare questi stessi bisogni è rappresentata da un curriculum formativo che lasci largo spazio alle attività laboratoriali transdisciplinari, dove le linee di confine tra diverse discipline scientifiche – come la filosofia, l’economia, la pedagogia, la didattica, la docimologia, la sociologia, la psicologia – siano sistematicamente e creativamente violate.

### KEYWORDS

Teacher Training, Training Needs, Idola Mentis, Perverse Effects, Laboratory Transdisciplinary Activities.

Formazione Docenti, Bisogni Formativi, Idola Mentis, Effetti Perversi, Laboratori Transdisciplinari.

## Introduzione

La distinzione tra *pluri-*, *inter-* e *transdisciplinare* è celebre. Formulata da Jean Piaget (1972) negli anni Settanta, la riprende Aldo Visalberghi, studioso di John Dewey particolarmente attento al principio transazionale (Visalberghi, 1958):

«Multidisciplinare» è la situazione in cui una scienza utilizza strumentalmente e senza un'influenza di ritorno gli apporti di un'altra scienza; «interdisciplinare» è la situazione di reciproca influenza fra scienze, che riscontrano isomorfismi strutturali e li sviluppano per reciproco adattamento; «transdisciplinare» è la situazione, ancora assai rara, di reale unificazione non «riduzionistica», tra scienze già differenti che si avviano a costituire un sistema assiomatico unico (Visalberghi, 1973).

Nel nostro Paese la pluri- e l'interdisciplinarità sono concetti ancora centrali nelle riflessioni pedagogiche e didattiche. Innumerevoli gli esempi; ne scegliamo solo due: la rilettura in chiave pedagogica del *capability approach* (Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014) e la molteplicità delle prospettive che ogni studio pedagogico o didattico ha adottato per far luce sul poliedrico concetto di *competenza* (Baldacci, 2010; Cambi, 2004; Maccario, 2006; Margiotta, 2007; Pellerey, 2011; Xodo, Benetton, 2010).

Sembra invece che l'universo di esperienze transdisciplinari sia circoscritto. Indubbiamente l'unificazione di differenti discipline scientifiche è relativamente frequente. Risente, di volta in volta positivamente o negativamente, della trama a geometria variabile che, all'interno di un dispositivo, necessariamente intessono le linee di forza (il potere) con le linee di visibilità e d'enunciazione, che segnano, tre le altre cose, i confini delle discipline scientifiche (Deleuze, 1989). Semplifichiamo. Cosa si oppone ai processi transdisciplinari? Il rapporto che la scienza stabilisce con il potere. Facciamo due esempi molto sintetici, ma con due diverse prospettive d'analisi: quella della storia interna della scienza e quella della storia esterna. Nel primo caso facciamo tesoro della lezione kunhiana. Un paradigma scientifico conquista l'egemonia quando gli scienziati mostrano fiducia nel suo potenziale esplicativo, nella sua capacità di risolvere rompicapo. In un periodo di scienza normale, matrici disciplinari e casi esemplari rappresentano forze centripete: acquistano un potere disciplinare, normalizzante. Il pensiero convergente si impone sul divergente; lo spirito dogmatico sulla sua nemesis: la critica. Questa struttura coesa, il paradigma, anche di fronte alle profanazioni prodotte dalle anomalie più resistenti – si pensi, all'interno dell'astronomia aristotelico-tolemaica, agli epicicli descritti dai pianeti nel loro moto di rivoluzione – si oppone al cambiamento, alle rivoluzioni (Kuhn, 1970, 2000).

Il secondo esempio. La storia esterna della scienza offre una vasta scelta. Optiamo per una situazione che ci è prossima. Ipotizziamo che i processi transdisciplinari siano attualmente ostacolati da una diffusa interpretazione "ontologica" della classificazione – originariamente solo funzionale – del sapere scientifico in settori scientifico disciplinari. Costringere l'evoluzione della scienza in classi tanto anguste rappresenta anche, à la Boudon, l'effetto perverso dei meccanismi consorsuali che in Italia disciplinano la carriera dei ricercatori.

Ci fermiamo qui. Per evitare lunghe disamine non presentiamo i fattori di promozione della transdisciplinarità, come: le stesse rivoluzioni scientifiche, l'approccio sistemico (Bateson, 1972) e la teoria della complessità (Bocchi, Ceruti, 1985).

Il nostro obiettivo è, infatti, un altro. Le esperienze di formazione e di ricerca-azione che abbiamo svolto dal 2013 con numerose scuole e diverse decine di in-

segnanti ci hanno permesso di classificare i bisogni formativi – locuzione infelice che, occultando i talenti, legittima il ruolo dell'educatore sulla base di una presunta e asimmetrica distribuzione del sapere (Massa, 1986) – dei docenti. La soddisfazione di questi bisogni – è la nostra tesi – richiede necessariamente un curriculum formativo in cui abbiano spazio iniziative transdisciplinari. Si tratta solo di ipotesi, del prodotto del pensiero riflessivo di deweyana memoria. Non abbiamo ancora raccolto le necessarie evidenze. Di seguito ci limitiamo a *mostrare* queste congetture ricorrendo al canone del ragionamento induttivo più che a dimostrarne la verosimiglianza per mezzo del metodo ipotetico-deduttivo.

## 1. L'antefatto. *Su misura*

Nel 2013 la casa editrice Anicia ha messo a punto un servizio di valutazione informatizzato degli apprendimenti e d'autovalutazione delle scuole: *Su misura*.

Il servizio è costituito da due dispositivi: uno di valutazione diagnostica e uno di valutazione sommativa. Essi prevedono la somministrazione di almeno tre strumenti ciascuno: una prova di comprensione della lettura, una prova di matematica e un questionario sulle strategie d'apprendimento. Attualmente il primo destinatario del servizio è rappresentato dagli allievi del quarto anno della scuola primaria e del primo anno della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Una volta compilati gli strumenti, vengono automaticamente prodotti tre profili: quello di scuola, quello di ciascuna classe e un profilo *formativo progressivo* per ogni studente (Pellerey, 2004). Questi profili hanno un formato lineare: quello dello studente, per esempio, presenta alcuni valori (punteggio grezzo, massimo teorico e punti stanine) prima per ogni dominio della prova di comprensione della lettura, a seguire per ciascun dominio della prova di matematica e, infine, per ogni scala del questionario sulle strategie d'apprendimento. Riteniamo che i profili rappresentino l'architrave di un articolato sistema informativo che ogni scuola dovrebbe possedere per descrivere, sui piani sincronico e diacronico, il repertorio di conoscenze, abilità, competenze e disposizioni interiori che possiede un allievo (Giacomantonio, Piancastelli, 2015).

I due dispositivi raccolgono le informazioni necessarie per la programmazione, l'individualizzazione della proposta didattica e la valutazione della qualità dell'istruzione. Dovrebbero conseguentemente contribuire all'incremento delle probabilità di successo scolastico e alla crescita dell'equità del sistema d'istruzione.

Negli ultimi anni sono stati svolti interventi formativi, di ricerca-azione o consulenziali in diverse scuole per aiutare i docenti a leggere i dati, per coordinare il lavoro di programmazione che segue la raccolta delle informazioni, per elaborare nuove prove. In particolare, si è collaborato con tre reti (costituite rispettivamente da 16, 25 e 5 scuole), tre istituti di istruzione superiore e sette istituti comprensivi, tutti appartenenti alla provincia di Roma, ad eccezione di due scuole (la prima delle Marche e la seconda della Campania).

Queste attività, s'è detto, ci hanno permesso di formulare una prima classificazione dei bisogni formativi dei docenti – si tratta ancora di suggestioni à la Dewey, ossia di ipotesi ancora raffrinabili: la cautela conseguentemente è d'obbligo. Classificazione che articoliamo in quattro tipi – che non sono mutuamente esclusivi: bisogni docimologici, *idola mentis*, insidie categoriali e effetti perversi. Nelle prossime pagine non ci soffermeremo né sulla prima classe di bisogni né sull'ultima – che riguarda soprattutto comportamenti reattivi alle azioni del Sistema Nazionale di Valutazione – perché riteniamo che siano ben conosciute. Presenteremo, quindi, gli altri due tipi di bisogni.

## 2. *Idola mentis*

I profili – quelli prodotti da *Su misura* – dicono il vero. Fotografano lo stato dell'allievo all'inizio e al termine di un percorso di studio. È inevitabile. Sono il risultato "rigoroso" dell'applicazione di strumenti "scientifici". Un atteggiamento diffuso, soprattutto tra gli insegnanti con una prevalente cultura umanistica; tra i docenti che per la prima volta hanno a che fare sistematicamente con scale, standardizzazioni, punteggi normalizzati, varianze, deviazioni standard, indici di facilità, di discriminatività e così via. Una delle posizioni su cui riflettere criticamente. Non intendiamo proporre un tedioso saggio d'epistemologia. Né addentrarci nella spinosa questione riguardante il *Sapere pedagogico* e [la] *legittimazione educativa* (Mattei, 1998). Ci limitiamo a un ragionamento indiziario costruito attorno a pochi esempi.

Il primo. La scienza è un sapere storico, fallibile, costitutivamente *in fieri* (Kuhn, 1970; Popper, 1959). Soprattutto nel campo delle scienze sociali possono convivere paradigmi di ricerca alternativi, modelli diversi di rappresentazione o di spiegazione dello stesso fenomeno.

Nei profili degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, in cui le informazioni circa le disposizioni interiori vengono raccolte per mezzo del Questionario sulle Strategie d'Apprendimento (QSA) di Pellerey (1996), la motivazione è la risultante dell'interazione di diversi fattori. È determinata dal senso che viene attribuito al compito da svolgere, dal giudizio d'autoefficacia, dallo stile d'attribuzione causale e probabilmente da altri elementi ancora. Potremmo ipotizzare, quindi, che nel profilo prodotto dal QSA la motivazione sia, come dire, implicita.

Diversamente, nel Questionario sulle Abilità di Studio (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti C., 2005), la motivazione è considerata uno dei fattori che influenza l'apprendimento al pari di altri: della capacità di organizzare lo studio, delle strategie applicate per l'elaborazione profonda del materiale da apprendere, della flessibilità di piani di lavoro *etc.*

Come scegliere tra i due modelli? Allo stato attuale di sviluppo della ricerca non è possibile affermare con un margine d'errore accettabile quale modello sia migliore. La scelta, quindi, va compiuta sulla base di altri fattori: accertandosi che i relativi strumenti abbiano un'eguale capacità di rilevare informazioni valide e attendibili; valorizzando le preferenze dei docenti, il prestigio dei ricercatori, la coesione del dispositivo di valutazione diagnostica, le conseguenze sul piano operativo della stessa scelta.

La valutazione, pertanto, non dice il vero. Afferma il verosimile. Non fotografa. L'immagine che fornisce della padronanza di determinate discipline scolastiche e delle disposizioni interiori degli allievi è il prodotto d'una scelta, d'una prospettiva d'analisi (Visalberghi, 1955).

Fornisce, inoltre, una rappresentazione limitata. Sia sul piano metodologico sia su quello informativo. Ci spieghiamo con un esempio. Il profilo presentato è lineare, s'è detto. Ogni modello indubbiamente semplifica il suo oggetto di studio. Ma la rappresentazione lineare non rischia di fornire un'immagine riduttiva delle competenze degli allievi? Probabilmente. I fattori presi in esame in realtà interagiscono tra di loro. Ma nei relativi profili non v'è traccia di queste relazioni. La multidimensionalità si perde. Perché? Una parte della spiegazione risiede nei limiti del modello teorico. Un'altra parte riguarda aspetti metodologici. Gli strumenti in uso nelle scienze sociali riescono a spiegare solo parzialmente fenomeni complessi come l'agire umano. Dall'altro lato, l'esiguo investimento nella ricerca non permette di validare e di perfezionare gli strumenti con di-

segni o piani di campionamento che permettano l'elaborazione di profili più articolati.

Limiti teorici e metodologici. Si intrecciano con gli informativi. Il profilo presentato è composto da ventotto variabili. Per qualche docente è esauriente. Noi ne dubitiamo. Supponiamo che un allievo non tenda ad attribuire il proprio successo a cause controllabili. Perché? Non si ritiene capace di impegni a lungo termine? O non ripone una sufficiente fiducia nel suo repertorio di conoscenze e abilità? Indubbiamente si tratta di informazioni utili sul piano didattico per lavorare sul metodo di studio, ma che non vengono fornite né dal profilo né dagli strumenti utilizzati per stilarlo.

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Ma la questione è un'altra. I dispositivi di valutazione e i relativi profili sono il prodotto di un insieme di scelte. Non raccolgono un insieme esaustivo di informazioni. Selezionano i dati che, assunta una certa prospettiva, sembrano i più rilevanti sul piano didattico. È di conseguenza altamente probabile che durante l'esame del profilo o la programmazione didattica sorgano domande, si avverta la necessità di ulteriori informazioni.

Per interpretare e utilizzare correttamente un profilo formativo v'è bisogno di cautela. È necessaria la consapevolezza del fatto che la scienza formula *ipotesi*. Prova a *spiegare*. Cerca di *comprendere*. Tenta di *classificare*. Di individuare le operazioni che compie un allievo con elevate competenze funzionali in italiano, matematica e scienze. Di indicare i processi mentali che attiva un bravo lettore per affrontare i compiti scolastici. Di spiegare come gli studenti di successo controllano la motivazione, organizzano un piano di lavoro, ne valutano i risultati. Dall'altro lato, tenta di identificare i comportamenti disfunzionali. Indicazioni essenziali sul piano didattico. Nessun dubbio sul loro valore. Ma v'è un pericolo. Quale? L'imporsi sul piano educativo e didattico di una norma troppo vincolante. Di un modello d'allievo performante al quale gli studenti devono conformarsi. In altre parole, il pericolo è di trasformare una tecnica del sé in una tecnica di dominio (Foucault, 1988) accrescendo il potere della scuola, un dispositivo biopolitico, d'influenzare la forma di sentimenti e pensieri. Il rischio cresce esponenzialmente se si cede alla tentazione di ipostatizzare. Di trasformare un'ipotesi in un dato di fatto. Di interpretare deterministicamente un enunciato vero (simile) solo sul piano probabilistico. Una tentazione forte per qualsiasi docente scienziato, pronto a fidarsi ciecamente di ciò che ha parvenza di «scienza», inconsapevole dei limiti (teorici, metodologici e informativi) dell'impresa scientifica. Accade quando si perde di vista la "persona" dello studente. Più semplicemente. Quando si nega l'evidenza di uno stile cognitivo originale. Di un talento non classificato.

Si perverte per questa via il senso della valutazione e dei profili. Questi facilitano, aiutano, accelerano la conoscenza di ciascun allievo da parte dei docenti e dei formatori. Ma sono dispositivi funzionali all'ambiente scolastico o a quello formativo, prodotti di atti valutativi che poggiano su di una «razionalità limitata». Sono utili semplificazioni, necessari modelli "in scala" della realtà. Sono strumenti concettuali e operativi, lo vedremo tra breve, che permettono di formulare congetture sulle competenze di un allievo per formulare ipotesi di programmazione. Strumenti potenti in un universo di discorso circoscritto dalla libertà individuale, dalla complessità della "realtà".

Concludiamo. Come destrutturare un atteggiamento scienziato? Se durante la formazione degli insegnanti, ci si limita allo sviluppo delle competenze docimologiche questo traguardo non verrà conseguito. Ci sembra essenziale, in base a quanto premesso, trattare di temi epistemologici e metodologici.

### 3. Insidie categoriali

Il secondo tipo di bisogni formativi include altri comportamenti. Altre insidie. Più sottili delle precedenti. Sono connesse alle nostre pratiche discorsive. Alle categorie che la scienza ha prodotto. Al significato che ha loro attribuito il senso comune. Al legame tra queste pratiche e le nostre azioni e, soprattutto, con i dispositivi nei quali viviamo. Pratiche discorsive, scienza e potere. Una trama complessa. Della quale, spesso inconsapevolmente, i ricercatori, i docenti, i formatori e gli educatori sono le vestali: le pratiche e le rappresentazioni generate dall'*habitus* possono essere «oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli» (Bourdieu, 1972, 207). Più di una volta l'interpretazione dei profili prodotti dai dispositivi di valutazione di *Su misura* è stata influenzata da queste formazioni discorsive, soprattutto quando venivano presi in esame i profili dei ragazzi dispersi, di quelli con comportamenti aggressivi, degli studenti bulli o i profili di allievi che, con la loro vivacità, avevano compiuto atti percepiti come prossimi alla devianza.

Di seguito analizziamo il fenomeno articolando la nostra riflessione in tre parti. Nella prima, valorizzando i risultati delle ricerche genealogiche, cercheremo di individuare la griglia di analisi che applichiamo ancora oggi quando pensiamo la devianza; nella seconda e nella terza parte della nostra riflessione, mostriamo come la stessa griglia venga utilizzata sia all'interno delle scienze sociali sia dai docenti.

#### 3.1. Una griglia di analisi della devianza

Minori dispersi, aggressivi, bulli, devianti. Le pratiche discorsive che li riguardano affondano probabilmente le loro radici nell'era moderna, nell'affermazione della borghesia, nella nascita delle scienze sociali e nella loro adozione del metodo sperimentale. È l'ipotesi che sostiene Foucault ne *Gli anormali* (1999). Nel XVII secolo il deviante è il folle. Una categoria collettiva: include mendicanti, vagabondi, oziosi, libertini e altro ancora. I dispositivi di controllo, di difesa sociale, si ispirano al principio di esclusione: come i lebbrosi, gli anormali vengono allontanati, cacciati oltre le mura perimetrali delle città. Nel XVIII secolo, con nuovi investimenti nelle tecniche positive di esercizio del potere, si affermano nuove forme di governo della "follia". L'inclusione si affianca all'esclusione. Le istituzioni politiche e gli apparati amministrativi divengono strumenti di osservazione minuziosa e costante dei singoli individui. Il dispositivo normativo consente di individuare l'anormale e indica la relativa tecnica di intervento, di correzione, di normalizzazione. Si tratta di tecniche di potere che si esercitano sul singolo individuo. Cambiano conseguentemente le pratiche discorsive. Si avvia un processo di "individualizzazione". Il folle non è più una categoria collettiva. L'anormale, il deviante è un singolo individuo.

Nel corso del XVIII secolo le scienze sociali si affrancano dall'egemonia della filosofia. E, intorno al governo della follia, stabiliscono un sofferto rapporto di reciproca legittimazione con gli apparati di potere. In questa prospettiva la sociologia, la psicologia e, soprattutto, la psichiatria concorrono al processo di individualizzazione dell'anormale con diversi contributi. Il primo è l'individualismo metodologico. Un paradigma di ricerca per cui i fenomeni sociali sono il prodotto delle credenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti di ogni singolo individuo osservato (Boudon, 1969). Le cause dei comportamenti aggressivi, devian-

ti, folli rappresentano, quindi, proprietà individuali. Il secondo contributo consiste nell'adozione del metodo scientifico. Con la rivoluzione copernicana, l'essere umano perde la posizione che, nel cosmo, spetta al figlio dell'Uomo: quella centrale. Successivamente è ridotto a una nuvola dalla forma variabile di proprietà misurabili dal paradigma positivista di ricerca adottato dalle scienze sociali. Un contributo alla frammentazione del soggetto. Un processo che Mattei (2009) ha descritto con pennellate rapide per indicarne le recenti conseguenze sul piano paidetico: la *Bildung* diviene sofferente, l'educazione anoressica. E, in modo speculare, la formazione bulimica.

La conseguenza di questi processi dovrebbe essere chiara: il soggetto è ridotto a oggetto di studio e di manipolazione. Soprattutto se il comportamento dell'anormale è patologico e socialmente pericoloso. E in questa prospettiva è di grande rilievo il contributo delle scienze sociali e della psichiatria in particolare. La patologizzazione del deviante, infatti, si consolida con l'introduzione del concetto d'*istinto* nella formazione discorsiva praticata dalla scienza. Il folle diviene un individuo incapace di governare le proprie pulsioni, i propri istinti. Questo processo si interseca sul piano epistemologico con quello di infantilizzazione. Per definizione, infatti, sono i giovani che non sanno controllare i propri istinti. Il deviante è, quindi, un individuo affetto da una patologia che ne ha arrestato lo sviluppo a uno stadio infantile.

Individualizzazione (frammentazione), patologizzazione, infantilizzazione. Processi che, nell'arco di circa tre secoli, si intrecciano in modo non lineare nella genealogia delle pratiche discorsive che hanno per oggetto l'anormale. Ne abbiamo offerto una sintesi. Si tratta della semplificazione di fenomeni più complessi. Lo mostra chiaramente Barone (2011). Negli ultimi due secoli diversi contributi della psicologia, della psicoanalisi, della sociologia, delle neuroscienze corroborano l'immagine del deviante come individuo affetto da una patologia; ma diversi altri la falsificano. Ci limitiamo, anche in questo caso, a mostrarlo con pochi cenni – mere congetture – su bullismo e dispersione scolastica.

### 3.2. Formazioni discorsive, bullismo e dispersione

Il bullismo. Nonostante la definizione – secondo la quale è «un atto di aggressione, consapevole e volontario, perpetrato in maniera persistente e organizzata da uno o più individui nei confronti di una o più persone» (Fedeli, 2007, 45). Nonostante l'approccio psicosociale, il valore attribuito alle diadi, ai gruppi, ai sistemi relazionali più ampi, il bullo e la vittima appaiono prevalentemente come individui. Individui "frammentati" dalla ricerca sperimentale di associazioni tra variabili. Si pensi, ad esempio, al profilo del bullo. Da una parte, le ripetute prepotenze ai danni di un compagno (la variabile dipendente), dall'altro, la percezione dell'aggressività, il profilo di autostima, l'uso dei meccanismi di disimpegno morale, la prosocialità, la natura del legame di attaccamento con le figure parentali, lo stile educativo familiare e così via (le variabili indipendenti). Individui "frammentati" con personalità patologiche. Il primo modello di ricerca adottato dalla comunità scientifica – quello del deficit socio-cognitivo – non spiega il comportamento del bullo – che sembra mancare esclusivamente di empatia. Ad esso si è sostituito il modello del «freddo calcolatore», dell'«abile manipolatore» (Gini, 2005). Rivelatore il significato connotativo delle tre espressioni. Mentre la prima richiama esplicitamente un problema psicologico, le altre due si riferiscono implicitamente a comportamenti o processi cognitivi discutibili sul piano morale. Il giudizio morale. È un altro dei termini in gioco. Apparso solo nella filigrana del no-

stro discorso, gioca un ruolo determinante nelle pratiche discorsive che riguardano i devianti e, lo vedremo, i dispersi.

Come Franti. Certamente un caso estremo. Un *incorreggibile* direbbe il Foucault de *Gli anormali*. Non abbandona la scuola, ne viene cacciato. Di umili origini, è aggressivo, lo è molto, moltissimo; si fa beffe della morale comune. Difficile – soprattutto se la classe egemone è quella borghese – non immaginare una personalità disturbata.

Le pratiche discorsive, quelle scientifiche, tentano di allontanarsi da questa immagine. Lo mostriamo proseguendo il nostro ragionamento indiziario. La dispersione, per iniziare, non è considerata un fenomeno patologico. Elster (1983) – difensore dell'individualismo metodologico – spiega le decisioni umane sulla base dell'interazione di vincoli, di forze non intenzionali e di calcoli razionali. Gambetta (1990) dimostra come questi meccanismi influenzino anche le scelte scolastiche. Almeno in parte, quindi, la decisione di abbandonare o di proseguire gli studi viene assunta su di una base razionale – considerando, ad esempio, la capacità di assorbimento del sistema produttivo. Gli studi pedagogici, inoltre, hanno da tempo affiancato all'uso dei metodi di analisi quantitativi, quello dei metodi qualitativi e olistici (Batini, Bartolucci, 2016). Parallelamente è venuta meno l'attribuzione della dispersione esclusivamente a cause individuali. Nei modelli sociologici del disimpegno (*disengagement*), per esempio, si prendono in esame sia i fattori endogeni sia quelli esogeni, sia quelli personali sia quelli ambientali (Colombo, 2010). Tra questi, sappiamo, è da includere la qualità della proposta d'istruzione. Un fattore, quindi, di natura culturale e organizzativa. Nelle pratiche discorsive delle scienze sociali, il disperso, ci sembra di poter concludere, non appare come un individuo affetto da una patologia. La griglia di analisi e le relative formazioni discorsive sembrano attraversare una fase evolutiva.

### 3.3. Devianza e valutazione scolastica

Nei docenti che abbiamo incontrato la griglia di analisi è simile a quella descritta. I comportamenti degli studenti sono spiegati sulla base di proprietà individuali. Con una certa frequenza, ma senza unanime consenso, la spiegazione ricorre al giudizio morale. Una situazione nella quale si riflette la lacerazione provocata dalla spinta antinomica alla riproduzione o al mutamento, alla preservazione del potere della classe egemone o alla democratizzazione. Forze dalla direzione opposta che lasciano una traccia nei dispositivi valutativi e nelle interpretazioni dei profili.

Ogni docente, ogni formatore elabora rapidamente una propria opinione su Franti. Si basa sul suo comportamento, sul suo abbigliamento, sul suo codice linguistico. Quest'opinione influenza gli atti valutativi tradizionali. Diverse le distorsioni che ne conseguono: l'effetto alone, di stereotipia, di contrasto, di contraccolpo, a cui si aggiungono la distribuzione forzata dei risultati e il celeberrimo effetto Pigmalione. La docimologia – nata per ridurre l'arbitrarietà della valutazione – lo denuncia da circa centocinquant'anni (Benvenuto, 2003).

Quale meccanismo genera queste opinioni? Condiziona la valutazione tradizionale? Probabilmente, molto probabilmente la conformità dei comportamenti degli studenti ai valori della classe egemone o a quelli del gruppo sociale dal quale provengono i docenti. Questi meccanismi agiscono in genere silenti. Quando, per esempio, in una riunione, s'è cercato di spiegare i dati emersi dal profilo di una fanciulla associandoli al suo comportamento esibizionista.

Un giudizio morale, dicevamo, spesso, molto spesso paludato con le vesti

della meritocrazia. «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» – recita l'articolo 34 della nostra Costituzione. Chi sono i «capaci» e i «meritevoli»? Sono coloro con cui madre natura è stata generosa. Sono gli allievi che hanno elevate attitudini allo studio. Attitudini innate. Una variabile la cui distribuzione nella popolazione è casuale. Assume la forma della notissima curva di Gauss. Cosa ne consegue? Primo. Una forma di determinismo naturalista. I risultati degli studenti si distribuiscono casualmente, come l'attitudine. Gli effetti sul piano sociale? Le *reproduction* – rispondono Bourdieu e Passeron (1970) – della distribuzione sociale del potere. Secondo. L'educazione e l'istruzione per definizione devono modificare uno stato di cose preesistente. Se le si riducessero a un dispositivo di riproduzione dello status quo, le si priverebbero di significato. Se il prodotto scolastico dipendesse dalla distribuzione casuale delle attitudini, si dovrebbe necessariamente riconoscere l'inefficacia dei sistemi d'istruzione di massa.

Argomentazioni datate? Dopotutto Vertecchi (1984) le formulava circa trent'anni fa. La sensibilità dei docenti nei confronti di questi problemi è probabilmente cresciuta. Un'ipotesi condivisibile se si considera che negli ultimi cinquant'anni è diminuita l'intensità dell'associazione tra l'origine sociale e la dispersione. Tuttavia, secondo i dati del PISA 2009, in Italia il contesto familiare spiega il 22% della varianza delle prestazioni, ossia delle differenze esistenti tra i risultati dei quindicenni. E l'azione esercitata dalla classe sociale – stimata attraverso l'Indice di Status socio economico e culturale – non è diminuita tra il 2000 e il 2009 (INVALSI, 2011). È probabile, quindi, che un numero sempre inferiore di docenti usi inconsapevolmente le categorie in esame. Ma che queste abbiano ancora un certo potere d'attrazione. Che potrebbe essere accresciuto – come è accaduto nella nostra esperienza – da un'interpretazione naturalistica o ideologica del profilo dell'allievo. Un effetto perverso. Soprattutto se si considera che la valutazione e i suoi profili nascono da una richiesta sociale di perequazione, di redistribuzione del potere e della ricchezza.

Per ovvi motivi non affrontiamo in questa sede un altro problema di grande rilievo. Anch'esso probabilmente un'insidia categoriale. La patologizzazione dei comportamenti devianti nell'epoca della *téchne*.

## Conclusioni

Ricapitoliamo. Sulla base dell'esperienza maturata per mezzo del servizio *Su misura*, abbiamo formulato – con un ragionamento costretto nello spazio angusto degli indizi – delle ipotesi riguardanti i bisogni formativi dei docenti.

Abbiamo cercato di mostrare che la valutazione scolastica sembra ancora inopportuna influenzata da diversi elementi: gli *idola mentis* e le *insidie categoriali*. Abbiamo argomentato cercando di mostrare concretamente – anche attraverso le citazioni – come questi bisogni superino le linee di confine tra diverse discipline scientifiche: storia, filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, didattica e docimologia.

Ci sembra difficile che queste esigenze formative possano essere pienamente soddisfatte per mezzo della formazione in servizio. Da un lato, perché, come larga parte degli adulti, i docenti pongono questioni concrete associate a precise esigenze didattiche o organizzative. Dall'altro, perché, quando la domanda formativa proviene da una scuola, l'intervento perde il suo carattere generalista e diviene specifico.

È conseguentemente probabile che il compito ambizioso spetti principalmen-

te alla formazione iniziale. Ma questa deve essere capace di rivedere il suo assetto attuale centrato su insegnamenti disciplinari. Nella nostra esperienza, riflessioni articolate come quelle che abbiamo presentato sono stimulate soprattutto dalla visalberghiana ipercomplessità del reale, come l'interpretazione a fini didattici – all'interno di una scuola, ossia di un'istituzione con una sua irriducibile cultura organizzativa, didattica e valutativa – di profili prodotti da atti valutativi. Cosa ne consegue? La necessità di lasciare un largo spazio alle *attività laboratoriali transdisciplinari* all'interno del curriculum di formazione iniziale degli insegnanti.

Il laboratorio didattico, infatti, dovrebbe essere un dispositivo formativo contemporaneamente eterotopo ed eterocrono. Sia rispetto all'attività professionale sia rispetto ai tradizionali insegnamenti accademici, esso dovrebbe rappresentare uno spazio altro. Al suo interno bisognerebbe consentire l'accesso a situazioni problema che simulino veramente quelle reali. L'apertura delle soluzioni sia sul piano del *problem finding* sia su quello del *problem solving* dovrebbe richiedere un confronto, possibilmente tra corsisti e docenti – si noti il plurale – che sfugga, almeno parzialmente, al canone dell'efficienza, capace di trasformare la disciplina del tempo imposta dall'*esercizio* in una tecnica del sé (Foucault, 1975 e 1988). Una fucina, quindi, e di carattere transdisciplinare. Ma a quest'ultimo concetto bisognerebbe attribuire un significato ampio, esteso. All'interno del laboratorio, infatti, dovrebbero aver legittimamente accesso sentimenti, passioni, eros. Il laboratorio didattico, in altre parole, dovrebbe rappresentare l'eterotopia che, cercando – per quanto sia possibile – di sottrarsi alle maglie del dispositivo ontologico aristotelico (Agamben, 2014), offre legittimamente cittadinanza a *logos* e *alogs*.

Non ci dilunghiamo. Dovremmo affrontare il discorso su di un piano operativo che esula dagli obiettivi del contributo. Ci chiediamo, invece, se le nostre congetture, se l'immagine di un laboratorio transdisciplinare, non rappresentino un'utopia.

Abbiamo già visto che diversi fattori ostacolano iniziative di ricerca e didattiche transdisciplinari; ma riteniamo che altri, ai quali s'è solo brevemente accennato, promuovano questo tipo di soluzioni. Indubbiamente l'assetto attuale della didattica universitaria attribuisce ai laboratori un ruolo di secondo piano sia per prestigio sia per numero di crediti universitari che permettono di acquisire. Tuttavia, alcune esperienze realizzate nella formazione continua legittimano un cauto ottimismo. Un solo esempio. Nella formazione di manager e giornalisti, la Mosé & Aronne ha realizzato interventi con un forte impianto laboratoriale finalizzati al riconoscimento, alla riappropriazione e alla mobilitazione di risorse individuali inerti per un'animazione del ruolo più soddisfacente sul piano personale e più efficace sul piano aziendale. Per conseguire questi traguardi ha rifunzionalizzato alle esigenze della formazione continua il metodo mimico di Orazio Costa (Colli, 1989). I suoi laboratori appaiono come eterotopie eterocrone transdisciplinari (Rossi, Dinelli, 2016).

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza (2nd ed.)*. Milano: Guerini.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Pub. Co. (trad. it. Verso

- un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1977).
- Batini, F., Bartolucci, M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (Eds.) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris: Universitaires de France (trad. it. Metodologia della ricerca sociologica, il Mulino, Bologna, 1970).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Suisse: Librairie Droz (trad. it. Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *Le reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit (trad. it. La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento, Guaraldi, Rimini, 1972).
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Colli, G. (1989). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti C. (2005). *AMOS 8-15*. Trento: Erikson.
- Deleuze, G. (1989). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Che cos'è un dispositivo?, Cronopio, Napoli, 2010).
- Dinelli, S., Rossi, S. (Eds.) (2016). *Tutto il mondo è teatro. Rappresentazione di sé e animazione dei ruoli sulle scene della vita*. Roma: Anicia.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e l'irrazionalità, il Mulino, Bologna, 1983).
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Vol. 1. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno. Bussago (BS): Vannini.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. it. Sorvegliare e punire, Einaudi, Torino, 1976).
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H., *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Anherst: University of Massachusetts Press, (trad. it. Tecnologia del sé, in Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H. (Eds.), *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, pp. 11-47).
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*. Paris: Seuil/Gallimard (trad. it. Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975), Feltrinelli, Milano, 2000).
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decisions mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali, il Mulino, Bologna 1990).
- Giacomantonio, A., Piancastelli L. (2015). Su misura. Un servizio per valutare, progettare, migliorare. *Q-Times Webmagazine*, 3, 1-15.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Carlo Amore.
- INVALSI (2011). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. Roma: INVALSI.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press (trad. it. La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Einaudi, Roma, 1970).
- Kuhn, T. S. (2000). *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza* (S. Gattei, ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Margiotta, U. (Ed.) (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensata Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (2014). *Capability. Competenze, Capacitazioni e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Numero monografica di *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi* (2nd ed.). Milano: Unicopli.
- Mattei, F. (1998). *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*. Roma: Anicia.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*. Roma: Anicia.

- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: RCS Libri.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Piaget, J. (1972), Epistémologie des Relations Interdisciplinaires. In OCDE, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 154-171). Paris: OCDE.
- Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery* (2nd ed.). London: Hutchinson & Co. (trad. it. *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970).
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalbeghi, A. (1973). *Jean Piaget e la pedagogia*. Prefazione all'edizione italiana di Goldman L. (Ed.) (1966). *Jean Piaget et les sciences sociales*. Genève: Librairie Droz (trad. it. *Jean Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. VII-XXIII).
- Xodo, C., Benetton M. (Eds.) (2010). *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*. Lecce: Pensa MultiMedia.