



Istituto Achille Ricci: da “Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra” a “University College School”. Dall’innovazione didattica un’idea di scuola

The Achille Ricci Institute: from “Boarding school for frail children and war orphans” to a “University College School”. From educational innovation to an idea of school

Stefano Pasta

Università Cattolica del Sacro Cuore - stefano.pasta@unicatt.it

ABSTRACT

This paper is divided into three parts. The first two reconstruct a hundred years of history of Achille Ricci, a small school. The account follows two lines of development: a more historical one, and another one focused on didactic experimentation and innovation. The latter deals with a systematic approach based on transversal processes and contributions with an interdisciplinary nature. The third part of this paper is dedicated to a practice whose outcome is that of “rethinking in continuity” the idea of school, in connection with its roots.

Nelle prime due parti, il testo ricostruisce i cento anni dell’Achille Ricci, scuola di piccole dimensioni, seguendo due direzioni: quella più propriamente storica e quella di sperimentazione e innovazione didattica secondo un approccio sistemico basato sulla trasversalità del processo e la multidisciplinarietà dei contributi. La terza parte del testo è dedicata a una pratica che mostra un esito di questo “ripensamento nella continuità” dell’idea di scuola, in connessione con le origini.

KEYWORDS

Small Schools, Educational Innovation, Achille Ricci Institute, Social History. Piccole Scuole, Innovazione didattica, Istituto Achille Ricci, Storia Sociale.

Introduzione

L'Istituto Achille Ricci, nato alla periferia di Milano come Convitto per orfani di guerra e fanciulli gracili nel 1918, ha una storia secolare. Nel 2018, l'accordo con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica ha portato a un ripensamento della proposta didattica e della scuola in generale, con l'obiettivo di divenire una sorta di "palestra didattica" sul modello di esperienze internazionali (*College of Education* anglosassoni, *Colégios de Aplicação* in Portogallo e Brasile, *Colegios de Aplicación* in Spagna e nei paesi ispanofoni dell'America Latina).

Nelle prime due parti, il testo ricostruisce i cento anni dell'Achille Ricci, scuola di piccole dimensioni, seguendo due direzioni: quella più propriamente storica e quella di sperimentazione e innovazione didattica secondo un approccio sistematico basato sulla trasversalità del processo e la multidisciplinarietà dei contributi. Da entrambe emerge come l'Istituto sia stato capace di ripensare la proposta didattica alla luce dei mutamenti sociali e culturali della società e del territorio in cui è inserito. Per quanto l'Achille Ricci non sia caratterizzata dal contesto socio-economico delle piccole scuole, si evidenzieranno alcuni elementi che rendono l'esperienza analizzata interessante nell'ottica di quel processo, auspicato dal Manifesto delle piccole scuole¹, di trasformare un vincolo (pochi studenti) in risorsa (alta qualità), elaborando un paradigma educativo con ambienti di apprendimento qualitativamente adeguati e inclusivi, attraverso il ricorso alle tecnologie e alla riscoperte delle scuole come comunità di memoria legate alla storia del territorio.

La terza parte del testo è dedicata a una pratica che mostra un esito di questo "ripensamento nella continuità" dell'idea di scuola, in connessione con le origini. Si tratta del progetto "Scuola Più", un intervento per la prevenzione e il contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica per ragazzi al terzo anno di scuola secondaria di I grado, finalizzato al successo formativo di alunni stranieri neoarrivati o in situazione di disagio sociale, con il ricorso alla classe *multiage* come scelta pedagogica che tesorerizza l'eterogeneità e la differenza di età e livelli degli studenti, ossia un altro elemento comune con le piccole scuole (Mangione, 2017).

1. Una storia secolare (1918-2018)

Nell'ottobre 1918, nello stabile di via Brusuglio (oggi via Sbarbaro, 11) a Milano, nasce il "Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra - Principessa Piemonte", con l'obiettivo – come era scritto all'articolo 2 dello Statuto – di «mantenere, istruire ed educare fanciulli gracili e poveri, orfani di guerra e figli di dispersi e/o di invalidi di guerra». I locali, di proprietà degli Oblati, sono affittati per nove anni grazie a una donazione di 250mila lire della Croce Rossa Americana al senatore Emanuele Greppi, ex sindaco di Milano e presidente dell'"Associazione per la Scuola", per occuparsi dell'istruzione umana e cristiana e dello sviluppo fisico dei minori più deboli. Oltre al medico Temistocle della Vedova, l'altra figura chiave per l'istituzione del Convitto è il maggiore Lightner Witmer, rappresentante della Croce Rossa ma soprattutto docente dell'Università della Pennsylvania riconosciuto

1 Per approfondire: <http://piccolescuole.indire.it/>.

come il primo ideatore del termine “psicologia clinica”, fondatore nel 1906 della rivista *The Psychological Clinic* e antesignano degli studi sulle difficoltà dell’apprendimento (Fagan, 1996).

Il Convitto nasce dunque al termine della Prima guerra mondiale, in un periodo di trasformazioni sociali e culturali (Ghizzoni, 2015; Galfré, 2017) e in cui vi era una forte spinta ideologica in favore dell’istruzione (Pruneri, 2018). L’allora comune “Affori e Uniti”, che accorpava Affori, Bovisa, Bruzzano e Dergano, oggi quartieri della periferia milanese, viveva il passaggio da società contadina ad industriale, con l’immigrazione dalle zone rurali della Lombardia²; servizi ed infrastrutture erano carenti (mancavano fognature, acqua potabile), le abitazioni erano insalubri, il pasto avveniva solo una volta al giorno, la tubercolosi, seguita dalla polmonite, era la prima causa di morte. Sebbene in Lombardia l’analfabetismo fosse sconfitto³, lo sviluppo economico non aveva abbattuto le barriere sociali di accesso all’istruzione secondaria (Piseri 2019).

L’8 aprile 1923, con Regio Decreto, il Convitto fu trasformato in Ente Morale, mentre le suore Missionarie Zelatrici, conosciute come Apostole del Sacro Cuore, sostituivano gradualmente il personale laico e continuarono fino al 2007 il loro carisma di assistenza agli orfani, ai migranti e agli ammalati.

La nomina a commissario prefettizio del Convitto (1928) del Grand’Ufficiale Achille Ricci, titolare di un’azienda di tessuti e console della Romania, portò all’ampliamento strutturale, con la costruzione delle piscine elioterapiche per la cura della tubercolosi e l’ampliamento dei padiglioni di degenza per gli infettivi, oltre all’attenzione per le nuove medicine e alla dieta degli alunni con quattro pasti al giorno. Quando Ricci donò tutti i suoi beni alla struttura, assunse il nome di Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra - Achille Ricci.

La Seconda guerra mondiale, con lo sfollamento a Selvino (BG) dei ragazzi e la trasformazione in rifugio antiaereo per il quartiere, e le ristrettezze economiche del Dopoguerra caratterizzarono un periodo difficile, senza che l’Ente rinunciasse a una scuola materna, elementare e di avviamento professionale di qualità. Due cambiamenti sociali segnarono un ripensamento dell’attività: a seguito della diminuzione degli orfani, il 22 dicembre del 1978 al Convitto fu riconosciuto come Istituto di Pubblica Assistenza (II.PP.A) dedicato ai minori affidati dal Comune di Milano; nel 1984 divenne un Semiconvitto: non vi erano più alunni interni, spostando l’attenzione alle esigenze delle famiglie, offrendo servizi educativi dalle 6 alle 18 e anche nei mesi non scolastici.

Negli anni Ottanta l’Achille Ricci stipula un accordo con il Provveditorato, che rappresenta una prima innovativa forma di collaborazione fra pubblico e privato: nella struttura viene ospitata una sezione distaccata della scuola media pubblica, in cui al mattino le lezioni vengono svolte dal corpo docente statale, mentre al pomeriggio l’Istituto si fa carico del tempo prolungato. Gli anni Novanta sono segnati dalla risposta a una nuova domanda sociale: l’assistenza ai parenti dei ricoverati giunti dal Sud Italia, con la stipula di convenzioni con i vicini ospedali per l’ospitalità a prezzi calmierati.

Nella direzione di un’attenzione alla corresponsabilità educativa tra scuola e

2 I residenti a Milano passano da 321.839 a oltre i 700.000 nel 1921 (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001).

3 L’analfabetismo riguardava persone riconducibili a disabilità o gravi deficit cognitivi. In Lombardia gli analfabeti tra i 10 e i 20 anni passano dal 35% (34 maschi, 36 femmine; Regno d’Italia: 64%) del 1871 al 4% (4 maschi, 3 femmine; Regno: 19%) tra i giovani da 16 a 21 anni del 1921 (Piseri, 2019, p. 337).

famiglia (Pati 2019), le principali novità degli anni Duemila sono il nuovo Statuto del 2003, con la trasformazione da II.PP.A. ad "Associazione Achille Ricci senza scopo di lucro"; la creazione (2007) dello Spazio caffè, luogo di incontro aperto al quartiere in cui le mamme di bambini di 0-3 anni si possono confrontare con specialisti e insegnanti e trovare uno spazio di gioco e socializzazione per i loro figli; l'apertura (2007-2010) di uno sportello di consulenza didattica, psicologica e di vita matrimoniale; il subentro (2007) alle Apostole del Sacro Cuore delle suore Francescane Adoratrici della Santa Croce, rimaste fino al 2017.

Nel giugno 2018, quando si attiva la collaborazione con l'Università Cattolica, l'Istituto è costituito dalla Scuola dell'Infanzia (circa 40 bambini) e dalle cinque classi della primaria (circa 100), mentre continuano ad essere ospitate tre classi della secondaria di II grado della scuola statale. È questo dunque il momento in cui si avvia il profondo ripensamento didattico con il supporto formativo e pedagogico del Cremit.

2. Ricerca, innovazione, formazione per una nuova didattica

Per il Centro di ricerca della Cattolica, diretto da Pier Cesare Rivoltella, la collaborazione con l'Achille Ricci è diventata l'occasione di uno spazio di sperimentazione didattica in cui insegnanti e ricercatori universitari lavorano a stretto contatto nel quotidiano come membri effettivi di una comunità educativa e di ricerca, sul modello della *University College School* (Sirotnik, Goodlad, 1988). In linea con la tradizione del Convitto, questo clima partecipativo coinvolge gli studenti, le loro famiglie e il territorio e li conduce alla comprensione delle prassi educative della scuola-comunità (Rohrs, 1974, p. 72). Il numero ridotto degli studenti ha rappresentato un elemento di vantaggio per l'avvio di innovazioni curriculari che hanno permesso un'organizzazione più flessibile dei percorsi di apprendimento, come rileva anche il Manifesto delle piccole scuole.

L'offerta formativa dell'Achille Ricci è stata rimodulata secondo un percorso di costruzione partecipata del curricolo per competenze (macroprogettazione) e di declinazione dello stesso tramite il metodo Eas (microprogettazione). Quanto al primo livello, si è partiti dai traguardi e dagli obiettivi presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, per evidenziare i nuclei fondanti delle discipline e costruire un curricolo che espliciti le scelte della comunità scolastica e sia espressione dell'identità dell'Istituto (Rivoltella, Rossi 2019, pp. 127-148); una particolare rilevanza è stata la costruzione di un curricolo verticale integrato di Educazione Civica Digitale⁴ secondo il sillabo emanato dal Ministero dell'Istruzione nel 2018 (Lanfrey, Solda, 2018; Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 89-100).

La microprogettazione (*lesson planning*) è avvenuta nella prospettiva della didattica per competenze e del design didattico contenuto nell'approccio interazionista del Conversational Framework elaborato da Diane Laurillard (2014). Il lavoro in classe è stato quindi progettato secondo il metodo degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2015), mettendo in pratica una didattica del fare che chiede di produrre artefatti e condividerli secondo l'indicazione di Gardner (1999) di sviluppare un'educazione al comprendere.

L'innovazione didattica è stata accompagnata da un percorso formativo con

4 Il curricolo verticale progettato per l'a.s. 2018-19 è visionabile sul sito dell'Istituto: https://www.istitutoachillericci.net/pvw/app/MISP0053/pvw_sito.php?sede_codice=MISP0053&page=2441000.

produzione di artefatti sui quali produrre riflessione, secondo il BLEC model, il modello di *blended instruction* ideato dal Cremit, le cui caratteristiche strutturali sono il *blended learning*, la tecnica delle *e-tivity* e il *coaching* (Rivoltella, Modenini, 2012).

Si potrebbe definire l'apporto del Cremit come quello di acceleratore nei processi di innovazione, con un'attenzione alla storia dell'Istituto e alle sue caratteristiche, come l'enorme parco in cui è immerso. È la potenzialità che si rileva anche in diverse esperienze di piccole scuole (Garzia, Giorgi, Mangione, Zoppi, 2019), che rinsaldano i propri tratti distintivi culturali e storici divenendo comunità di memoria, ma al contempo rappresentano una risorsa innovativa nel momento in cui legano l'apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali.

3. Una didattica contro la dispersione scolastica

Il ruolo del Cremit nell'innovazione didattica, in continuità con il suo secolo di storia e con l'obiettivo di rispondere ai bisogni sociali del territorio in cui è inserito, emerge nel progetto di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica che l'Achille Ricci e il Cremit hanno avviato nell'anno scolastico 2019-2020. In Italia questo problema (Batini, Bartolucci, 2016) non si distribuisce in modo uguale tra la popolazione giovanile, ma svela quali sono le varianti di disuguaglianza ancora operanti nel sistema educativo (di genere, di squilibrio territoriale, di discriminazione etnica; cfr. Colombo, 2010); l'Indagine conoscitiva svolta dalla Commissione cultura, scienza e istruzione nel 2014 conferma che la dispersione esplose durante i primi due anni della scuola superiore, ma ha le sue radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano il primo ciclo di istruzione, in particolare negli alunni che abitano nelle aree periferiche e sono di origine straniera.

Per l'anno 2019-20 l'Istituto Achille Ricci ha deciso di avviare una propria scuola media, in sostituzione dell'ospitalità alla statale di zona, per garantire una continuità e verticalità nell'offerta formativa. Nel momento in cui la dirigenza ha rilevato che non vi erano potenziali iscritti per la classe terza, si è rivolta all'Ufficio scolastico provinciale (Usp) di Milano per rispondere a eventuali esigenze in linea con la sua storia e il suo mandato statutario. Accanto a un problema di dispersione alla scuola media, l'Usp ha segnalato una forte criticità per i ragazzi di 14-15 anni stranieri neoarrivati, che vivono un doppio rifiuto del sistema scolastico: dalle secondarie di I grado, che rivendicano la possibilità di non farli accedere perché troppo grandi, e dalle secondarie di II grado, che sottolineano le difficoltà a cui possono andare incontro con la lingua o con un ciclo di studi non completato. Quando invece avviene l'inserimento alle medie, non sono rari i casi per cui si arriva ad una o più bocciature, anche a fronte di un buon livello di istruzione nel paese di origine; si crea quindi una situazione emotiva delicata, in cui i ragazzi non sono riconosciuti dal sistema valutativo come portatori di una loro buona capacità e motivazione allo studio, esponendosi così a una percezione personale di fallimento, rifiuto, e una difficoltà ad immaginarsi con dei desideri di proseguimento di studio, fino al rischio di dispersione.

Come risposta a questi alunni fragili nasce il progetto "Scuola Più", coordinato dall'Usp e sottoscritto nel 2019 dall'Achille Ricci con una cooperativa sociale radicata nel territorio (Fondazione Aquilone) e con uno storico ente di formazione con esperienza nel contrasto al disagio scolastico (Società Umanitaria; si veda Canavero, Ghezzi, 2013). L'accordo prevede l'inserimento a scuola di un numero limitato di alunni (7-12) a rischio drop-out, con l'obiettivo di accompagnarli alla licenza media e che utilizzi la metodologia didattica della "scuola bottega" (Bramanti, 2015),

affiancando ai docenti degli educatori professionisti. Si è quindi promosso un approccio educativo pratico, una didattica che non parte dallo studio dei libri, ma da un fare concreto (laboratoriale), che ha poi una successiva rielaborazione teorica finalizzata a sviluppare le competenze di base. Fin da subito, per evitare dinamiche ghehettizzanti sono state progettate per alcune discipline situazioni di interazione con le altre classi, oltre a personalizzare gli apprendimenti per ciascun ragazzo, indicazione che anche il Miur suggerisce per il contrasto alla dispersione.

Per questi ragazzi, il Cremit ha promosso una didattica segnata dal contesto di classe eterogenea con studenti di età diversa, “*multiage*” (Lataille-Démoré, 2008). I corsi *multiage* divengono luoghi di sperimentazione e innovazione pedagogica (Kalaoja, Pietarinen, 2009), in cui la continua “prova di invenzione”, cui il docente in una classe eterogenea è chiamato, deve tenere conto dei principi di differenziazione e di sviluppo dell’autonomia (Mangione, 2017). Come nel caso delle piccole scuole, si tratta di spazi in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull’unitarietà e la trasversalità del sapere.

4. Dall’innovazione didattica un’idea di scuola

Proprio dal progetto “Scuola Più” e dal processo di innovazione dell’Istituto Achille Ricci, emerge il ruolo della ricerca didattica – e di un centro universitario in dialogo con la comunità scolastica e il territorio – nel definire un’idea di scuola, un compito che è stato tradizionalmente svolto dalla pedagogia ma che negli ultimi anni sta rischiando di essere delegato alla politica e ai tecnici. In queste note conclusive si evidenzieranno alcuni degli elementi che costituiscono quest’“idea di scuola” (Rivoltella, 2018) e danno alcune indicazioni per trasformare un limite (pochi studenti) in risorsa (alta qualità), che è la sfida anche per le piccole scuole di contesti diversi.

Dalla revisione del curriculum passa la convinzione che la scuola sia chiamata a formare teste ben fatte: un curriculum breve, fatto di snodi essenziali, di macrocategorie esportabili, di mappe per navigare il sapere, di costrutti chiave, è la via per superare il nozionismo sterile, ma favorendo l’appropriazione culturale che è essenziale perché una testa, anche ben fatta, possa funzionare (Rivoltella, 2018, p. 23). Tale processo deve essere accompagnato da un forte investimento nella formazione, che diviene parte integrante dello stesso lavoro dell’insegnante, come anche il Miur ha stabilito con il Piano Formazione Docenti 2016-2019. Si è detto che un investimento – in termini di formazione, di revisione del curriculum e di tempo-classe – è stato dedicato alla Media Education. Non vi è, per ragioni di spazio, la possibilità di approfondire il curriculum sviluppato, ma occorre sottolineare che da qui passa un elemento importante dell’“idea di scuola”, ancora una volta coerente con le istanze che provengono dal Movimento delle Piccole Scuole: affrontare il rapporto con i media non significa cedere a una moda, ma rendere contemporanea l’esperienza scolastica, affermando che «i media nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione della cittadinanza» (Rivoltella, 2018, p. 8). L’urgenza è saldare le narrazioni informali degli studenti con le narrazioni formali della scuola: per superare il gap che le separa, la scuola deve dare spazio alle culture mediali, facendo formazione su di esse, e rideclinare la propria cultura perché venga percepita come attuale dagli studenti.

Infine, dal ripensamento attuato dall’Achille Ricci emerge come l’innovazione in continuità con la tradizione porti alla cura per un extrascuola di qualità, all’investimento in ambienti che permettono la pratica sportiva, ma soprattutto è l’indicazione che lega la fondazione del 1918 “per fanciulli gracili e orfani di guerra”

con le successive trasformazioni di indirizzo, sino al progetto contro la dispersione scolastica. Dunque si tratta di un' "idea di scuola" inclusiva, radicata nel territorio e interrogata dai suoi bisogni sociali, con aule scolastiche che non sono circondate da mura impenetrabili ma sono collegate con l'esterno da ponti che divengono ricettori della comunità in cui la scuola è inserita.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascolta i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina, E. (eds.) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana* (Vol. 2). Roma: Donzelli.
- Bramanti, A. (2015). Nuove alleanze nel percorso scuola-lavoro. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3/2015, pp. 617-642.
- Canavero, A., & Ghezzi, M. L. (2013). *Alle origini dell'Umanitaria. Un moderno concetto di assistenza nella bufera sociale di fine '800*. Milano: Umanitaria-Raccolto Edizioni.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Commissione VII Cultura, Scienze, Istruzione (2014). *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Roma: Camera dei Deputati.
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gardner, H. (1999). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Garzia, M., Giorgi, P., Mangione, G.R., & Zoppi, I. (2019). Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele. *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, 50, 28-42.
- Ghizzoni, C. F. (2015). Scuola e guerra a Milano (1914-1918). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 21-30.
- Kalaja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
- Lanfrey D., & Solda, D. (2018). Cos'è il Curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole e all'Italia. *Agenda Digitale*.
- Lataille-Démoré, D. (2008), "Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples?", *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R.J. (2017). Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 52.
- Pati, L. (2018). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Piseri, M. (2019). Istruzione ed economia. In F. De Giorgi, A. Gaudio, & F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 319-350). Brescia: Scholé.
- Pruneri, F. (2018). "Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948". *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34, 2/2018.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P. C., & Modenini, M. (2012). *La lavagna sul comodino. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema lombardo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rohrs, H. (1974). *Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Sirotnik, K. A., & Goodlad, J. I. (1988). *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns*. New York: Teachers College Press.