



formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XI • Numero 2 • 2013

Pubblicazione trimestrale

LE OPPORTUNITÀ DI APPRENDERE

Competenze, Capacità e Formazione permanente.
Le politiche educative e formative nei nuovi scenari

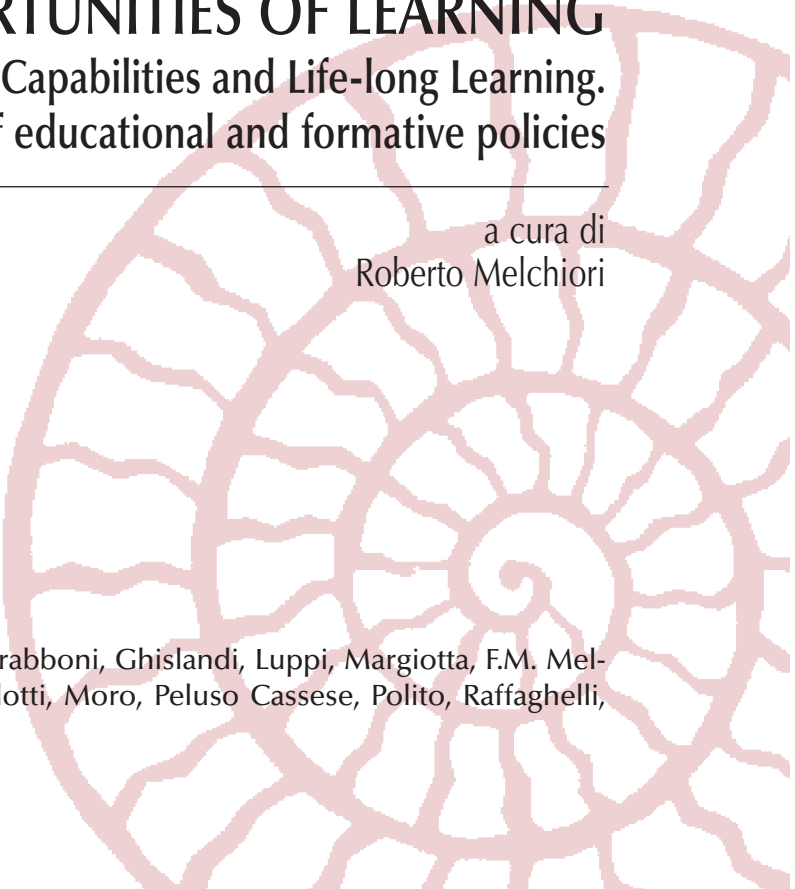
OPPORTUNITIES OF LEARNING

Competences, Capabilities and Life-long Learning.
New landscapes of educational and formative policies

a cura di
Roberto Melchiori

Con i contributi di:

Brocca, Dario, Ellerani, Frabboni, Ghislandi, Luppi, Margiotta, F.M. Melchiori, R. Melchiori, Melotti, Moro, Peluso Cassese, Polito, Raffaghelli, Tessaro



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2013: Giorgio Riello (Università Ca' Foscari Venezia), Patrizia Tortella (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE GIUGNO 2013



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



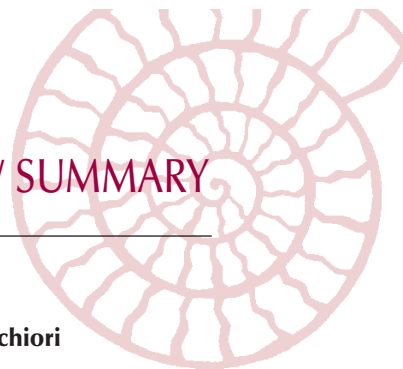
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



7 **Editoriale / Editorial** by **Umberto Margiotta, Roberto Melchiori**

DIBATTITO / DEBATE

LA SCUOLA TRA LUCI E OMBRE / SCHOOL BETWEEN LIGHT AND SHADOW

- 11 **Franco Frabboni**
La sfida della cultura e della cittadinanza
The challenge of culture and citizenship
- 21 **Beniamino Brocca**
La scuola secondaria superiore in controluce
Backlight on secondary school
- 27 **Umberto Margiotta**
Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema
Reforming middle school: The weak link in the system

STUDI E RICERCHE / STUDIES AND INQUIRIE

OPPORTUNITA' DI APPRENDERE/ OPPORTUNITIES OF LEARNING

- 35 **Umberto Margiotta**
Le Opportunità di Apprendere
Opportunities of Learning
- 47 **Roberto Melchiori**
Opportunità, risultati di apprendimento e competenze generaliste: il caso dell'università dell'università
Opportunities, learning outcomes and general competences: The case of university
- 63 **Piergiuseppe Ellerani**
I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio
Social and cultural contexts as opportunities for life-long learning: Shared planning and construction of new local educational spaces
- 75 **Fiorino Tessaro**
Oltre l'ICF. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali
Beyond the ICF: The "capability approach" in the new profiles of teaching competence required for Special Edu-cational Needs
- 87 **Patrizia M.M. Ghislandi, Juliana E. Raffaghelli**
Per una cultura di qualità: valutazione partecipata e apertura di contenuti generati dagli utenti nella didattica online
For a culture of quality: Participatory evaluation and opening towards learners' generated content in on-line teaching

- 103 **Walter Moro**
Strategie per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado
Strategies to fight scholastic dropout in the first two years of Secondary school
- 109 **Elena Luppi**
Representations of leadership within a gender perspective among secondary school students
Rappresentazioni della leadership presso gli studenti della scuola secondaria in una prospettiva di genere
- 129 **Marxiano Melotti**
Il ruolo emergente dell'*edutainment* nella fruizione del patrimonio culturale
The emergent role of edutainment in the fruition of cultural heritage
- 143 **Francesco Peluso Cassese**
Ripensare i processi formativi in forme policentriche valorizzando la personalizzazione del percorso: una visione parallela apprendimento-Allenamento fisico
Rethinking educational processes in multi-centred forms that enhance the value of the formative path: Parallelisms between learning and physical training
- 151 **Francesco Maria Melchiori**
La costruzione delle opportunità: il processo di scelta dei percorsi d'istruzione e formazione professionale
Creating opportunities: The decision-making process programs of vocational education and training
- 171 **Mario Polito**
I compiti per casa: sono efficaci? Sono inutili? Le opinioni a confronto di studenti, docenti e genitori
Is homework effective? Is it useless? A comparison of students', teachers' and parents' opinions
- 195 **Nadia Dario**
Un nuovo modello di Iowa Gambling Task. La correlazione tra memoria, emozioni e presa di decisione
A new model of Iowa Gambling Task: Correlation between memory, emotions and decision-making
- 219 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

Gli orientamenti, le disposizioni, le esperienze, le capacità e le conoscenze delle persone costituiscono un fattore fondamentale per incrementare l'innovazione, la produttività e la competitività nazionale ed europea. La rapidità dei cambiamenti e il costante sviluppo di nuove tecnologie richiedono, oltre a un aggiornamento continuo delle conoscenze fattuali e procedurali specifiche, anche di poter disporre di molteplici combinazioni di possibilità che consentano, attraverso cui le singole persone possono scegliere l'adattamento alle nuove situazioni per loro più consono.

Il sistema di formazione è chiamato a sostenere con sistematicità lo sviluppo progressivo e permanente delle competenze sia professionali sia generali delle persone durante tutto l'arco della vita lavorativa e sociale. L'istruzione e la formazione devono quindi costruire quelle premesse e sviluppare quegli strumenti che consentono di costruire le *giuste opportunità* per le persone nell'innescare un processo di crescita costante della creatività e delle capacità individuali. Questo processo di sviluppo progressivo trova come strategia essenziale il *lifelong learning*, che diventa anche strumento funzionale alla promozione e allo sviluppo della cittadinanza attiva, della coesione sociale, dell'occupazione e della realizzazione personale.

La prospettiva delle opportunità, inoltre, permette di trasferire il focus dell'istruzione e della formazione dai risultati attesi e dalle competenze dimostrabili alle soluzioni da fornire per le situazioni reali con cui le persone si confrontano, ovvero esercitano le competenze di cui sono in possesso.

In questa visione, il cambiamento derivante dalla prospettiva del *lifelong learning*, che sottolinea la dimensione temporale dell'apprendimento, acquisisce un'ulteriore connotazione, attraverso cui alla dimensione temporale (per tutto l'arco della vita, o *lifelong*) si unisce la trasversalità in tutti i contesti di vita (*lifewide*). L'apprendimento considerato non è più solo formale, ma anche non formale ed informale. Sono questi presupposti concettuali a rendere possibile la creazione di una *cultura dell'apprendimento* finalizzata alla formazione continua e permanente.

L'opportunità ad apprendere, dunque, da costruito originariamente definito come la coerenza tra la possibilità di poter apprendere (dichiarata da parte dello studente) e il grado di poter apprendere (dichiarato da parte del docente), è stato successivamente ampliato per includere la *qualità dei servizi formativi*. Esso diviene così espressione che comprende la complessità delle risorse impegnate, le condizioni degli ambienti di formazione, il curriculum degli studi progettato, l'insegnamento effettivamente realizzato. Tutto ciò coinvolge direttamente sia i policy makers che i ricercatori, e chiede a questi ultimi di scendere in campo, insomma di tornare a confrontarsi con la questione delle politiche educative e formative, oggi.

In base alle nuove istanze che si delineano è possibile considerare *l'opportunità di apprendimento* come un nuovo paradigma che, inglobando e organizzando internamente tutti i concetti e i costrutti utilizzati per l'ambito educativo negli ultimi anni – come capacità, competenze, risultati di apprendimento, obiettivi formativi, valutazione degli apprendimenti, accountability, sistemi di qualificazione, equità e qualità –, interroga le coscienze e le professionalità della ricerca educativa.

Ciò di cui abbiamo bisogno è una politica educativa *evidence based*, e le evidenze in questo caso può fornirle solo la ricerca educativa.

Con la proposta di ricerca orientata alle *Opportunità di Apprendere* sono stati aperti i lavori della SIREF Winter School 2013, svoltasi a Roma dei giorni Roma, 21-22-23 marzo 2013 presso Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma.

Trasformare l'educazione e la formazione per plasmare un futuro democratico è quanto di più importante si possa oggi prospettare, in tempi di rifondazione, quando serve un progetto sociale per una nuova civiltà. Franco **Frabboni**, Beniamino **Brocca**, Umberto **Margiotta**, in un coinvolgente dibattito (*La scuola tra luci e ombre*), colgono tale sfida in relazione ai sistemi scolastici: Nel contributo corale Frabboni si occupa di dare voce ai quattro pilastri di sostegno di un Patto di stabilità del nostro sistema di istruzione: democrazia, inclusione, pensiero plurale e solidarietà. Mentre Brocca esamina le condizioni da soddisfare e la visione strategica, utili per procedere a un progetto aperto e condiviso di nuova scuola secondaria. Da parte sua, Margiotta identifica nella scuola media - incubatore di disuguaglianze destinate a esplodere - l'anello debole del sistema, di cui auspica un radicale di cambiamento organizzativo.

Segue una sezione di studi e ricerche sul tema delle *Opportunità di Apprendere* aperta dalle riflessioni di Umberto **Margiotta** e Roberto **Melchiori** e sviluppata attraverso le opportunità di apprendimento continuo di Piergiuseppe **Ellerani**, co-progettate in nuovi spazi formativi del territorio e di Fiorino **Tessaro**, orientate ai Bisogni Educativi Speciali. Patrizia M.M. **Ghislandi** e Juliana E. **Raffaghelli** presentano una ricerca che punta a dimostrare l'incidenza sulla cultura della qualità del processo di valutazione partecipata – riflessivo e collaborativo docenti-studenti – nei percorsi di alta formazione. Walter **Moro** esamina le strategie per diminuire la dispersione scolastica, Elena **Luppi** si occupa dei processi di *leadership* connessi al genere nella scuola secondaria. Marziano **Melotti** riflette sul ruolo emergente dell'*edutainment*, mentre Francesco **Peluso Cassese** si sofferma sui processi policentrici che valorizzano apprendimento-allenamento fisico. Segue la proposta di Francesco M. **Melchiori** che presenta l'analisi dei documenti pubblici di politiche educative in tema di orientamento, percorsi d'istruzione e formazione professionale, la vasta e incisiva ricerca di Mario **Polito** che sul tema dei compiti per casa mette a confronto le opinioni di studenti, docenti e genitori. Infine Nadia **Dario** esplora attraverso un approccio sperimentale il problema della relazione tra elementi inconsci e razionali nei processi decisionali dell'individuo.

Giugno 2013

Umberto Margiotta
Roberto Melchiori

Dibattito: la scuola tra luci e ombre

Debate: school between light and shadow



La sfida della cultura e della cittadinanza

The challenge of culture and citizenship

Franco Frabboni
Università degli Studi di Bologna
frabboni@scform.unibo.it

ABSTRACT

The first part of this paper examines the wide changes which occurred in the landscape of education as a consequence of educational policies—with particular regard to the first decade of the new Century. One of the feature of these changes is that they derive from a positive inter-generational turnover, whose ideas offer new perspectives on life-long learning: new languages are included, as well as new thoughts and utopias. Therefore, it is possible to give voice to the four pillars belonging to a sustainability agreement on our educational system: democracy, inclusiveness, plural thought, and solidarity.

Alle politiche formative del decennio d'esordio del nuovo Secolo vanno trasmesse gravi imputazioni che stanno producendo vistosi cambi di scenario nei palcoscenici dell'istruzione, tali cambi di scenario sono dibattuti nella prima parte del contributo. Ma questi cambiamenti offrono l'idea di una Formazione continua investita da un salutare uragano intergenerazionale: crocevia di incontro tra più linguaggi, tra più-pensieri, tra più-utopie. È pertanto possibile dare voce ai quattro pilastri di sostegno di un Patto-di-stabilità del nostro sistema di istruzione: democrazia, inclusione, pensiero plurale e solidarietà.

KEYWORDS

Educational policies, Democracy, Inclusiveness, Plural thought, Solidarity, Guidance.
Politiche scolastiche, Democrazia, Inclusione, Pensiero plurale, solidarietà, Orientamento.

I. TRA LE ROVINE DELLA SCUOLA

1. La forbice Nord-Sud

La mina vagante – visibile e devastante – nel mare del nostro sistema di istruzione si chiama “forbice” tra Scuola del settentrione e Scuola del mezzogiorno. Il suo cahier-de-doléances è pieno di inadempienze dello Stato nei confronti della Scuola delle contrade meridionali.

In particolare, alle politiche formative del decennio d'esordio del nuovo Secolo vanno trasmesse gravi imputazioni.

- a) Il ritardo nella lotta alla dispersione/evasione scolastica: tant'è che la “ripetenza” paga una specificità meridionale.

- b) La rinuncia a uno sviluppo programmato dell'Edilizia scolastica che resta estemporaneo e localistico.
- c) La precarietà dei Servizi-di-sostegno. Parliamo della carenza di guardie mediche, di minibus e di mense. Queste ultime, costringono gli allievi del Tempo pieno a rifugiarsi nel pasto secco: nel panino portato da casa.

Le politiche-del-tradimento nei confronti del mezzogiorno stanno producendo vistosi cambi di scenario nei palcoscenici dell'istruzione.

Il *primo scenario*, è già visibile: l'avvento di due Italie scolastiche.

Il *secondo scenario*, è in arrivo: una Scuola tutta-tinta-di-mezzogiorno per via dell'alterazione nel saldo delle nascite. Un nord dalla vistosa caduta della natalità e un sud di buona tenuta, anche per il calo della mortalità infantile.

2. Gli studenti che si perdono nel bosco

Nell'ultimo terzo del Novecento la Scuola italiana ha allargato il compasso della propria utenza al punto da cambiare il volto dell'istruzione pubblica. Una mutazione epocale chiamata tramonto della scuola d'élite e nascita della scolarizzazione di massa.

Attenzione, però. Se è vero che quest'ultima persegue l'obiettivo democratico del diritto di tutti all'accesso-negli-studi, è altrettanto vero che le carenze croniche delle nostre offerte formative non sono in grado di assicurare all'intera platea degli allievi il successo-negli-studi.

Vale a dire, l'uscita dello studente – chiavi in mano – da uno dei rami liceali, tecnico-industriali e professionali della Secondaria. Negare alle giovani generazioni la possibilità di tagliare l'ultimo traguardo apre il baratro chiamato Dispersione: *materiale e intellettuale*.

Guarire la Scuola italiana dalla patologia della Dispersione materiale (generata dalle bocciature/abbandoni) significa assicurare ai giovani il diritto – sancito in sede europea – di entrata e di uscita da uno degli itinerari di studio. Troppi studenti si perdono nel bosco scolastico: sconfitti su un ring che costringe inesorabilmente a gettare la spugna o a prolungare per più anni il match dell'istruzione superiore.

Guarire la scuola italiana dalla patologia della Dispersione intellettuale (figli-di-primo-letto di un'istruzione mnemonica e nozionistica) significa rimuovere il gap esistente tra insegnamento e apprendimento. Tra il quanto viene insegnato dai docenti e il quanto – troppo poco – viene appreso dagli studenti (sempre più accertato tramite demenziali prove/quiz di valutazione). L'apprendimento pertanto va in tilt provocando una sorta di sordità cognitiva nei confronti delle forme superiori della Conoscenza: l'analisi, la sintesi, il metodo, la riflessione e la confutazione.

3. Esce il libro entra Internet: non ci sto

A fine duemiladodici, il Ministero dell'istruzione ha dato via libera a un dispositivo normativo che porterà alla chiusura delle biblioteche scolastiche. Contestualmente, ha dichiarato che garantirà risorse a go-go per spalmare *computer* in ogni anfratto delle Scuole.

No, così non va. L'opzione di viale Trastevere è gerarchica e discriminatoria, proprio perchè la *lettura* e la *digitazione* vanno tenute in/cordata per permette-

re ai bambini e agli adolescenti di conquistare la cima di una cultura colta e diffusa.

Noi siamo per un banco a-due-piazze: se precipita il libro, rovina nel burrone anche il computer.

Anzitutto, **perché libro?** Risposta. Ci troviamo ad acculturare le giovani generazioni in una stagione storica egemonizzata dal Mediatico.

Il codice scritto (e la lettura, in particolare) per la sua forza ermeneutica e immaginativa ha il compito non di oscurare il video, ma di evitare

che i suoi messaggi (monopolizzati oggi da padroni del vapore) si tramutino in alfabeti che catramano – per vie subcorticali – i linguaggi e il pensiero “contromano” delle prime età evolutive.

Poi, **perché il computer?** Risposta. La Scuola non può rischiare l’analfabetismo informatico. Pena la relegazione a vagone lento dell’odierno convoglio sociale, la cui locomotiva tecnologico-scientifica va in jet, in astronave.

Di più. L’informatica riduce i tempi dell’alfabetizzazione primaria: vale a dire, dei saperi di base e degli automatismi cognitivi. Assicurando più tempo all’alfabetizzazione secondaria: vale a dire, alla costruzione delle forme-del-pensiero che preservano le conoscenze di lunga durata e che danno le ali all’imparare ad imparare da soli.

4. La ricreazione è finita!

Rivolgiamo al veliero popolato di studenti, di insegnanti e di genitori un avvertimento: l’approdo sull’isola agognata di una Scuola democratica, solidaristica e di alto profilo culturale sarà agevole se sulle sue spiagge sventoleranno tre/bandiere con la scritta *la ricreazione è finita!*

Prima bandiera. *La ricreazione è finita* per gli studenti che impugnano il ruolo di copiloti della vettura scolastica (sacrosanto: è il diritto ad avere voce nel viaggio dell’istruzione) anche come “licenza” per demolire i luoghi liturgici deputati allo studio, alla convivialità, alla solidarietà. Siamo al cospetto di un Far West per scorribande antisociali e vandaliche.

Seconda bandiera. *La ricreazione è finita* per i docenti che impugnano la libertà-di-insegnamento (sacrosanta: è il diritto di esprimere le proprie idee) anche come “bonus” per fare-male-scuola. Accade quando l’insegnante si ritiene depositario di saperi/verità: speaker di un’istruzione inossidabile, inconfutabile, surgelata.

Terza bandiera. *La ricreazione è finita* per i genitori che impugnano la coesistenza degli organi collegiali (sacrosanta: è il diritto alla Governance del plesso scolastico) anche come “bonus” per trasformarsi in forza sindacale a esclusiva difesa dei propri figli. Accade quando la famiglia si fa deriva privatistica – a colpi di carte bollate – al punto da imbarbarire la comunità scolastica in una piazza attraversata da invettive poco edificanti.

II. IDEE PER LA SCUOLA DI BASE

1. Una superstrada a tre corsie

Nella società dall’economia immateriale (informatica, telematica, robotica) occorre con solerzia dare il primo giro di manovella a un convoglio della Formazio-

ne che attraversi i mondi sia dell'emisfero boreale (ricco: a nord dell'Equatore), sia dell'emisfero australe (povero: a sud dell'Equatore).

È una speranza urlata alla luna, uno "sguardo" che potrà diventare realtà se il "trenino" della Formazione di base non sarà guidato soltanto dall'antica stella polare chiamata Scuola (se resta sola, rischia di tramontare!), ma anche da un ulteriore tandem di stelle di nome Extrascuola e Postscuola: l'una e le altre in cordata, interdipendenti.

Siamo al cospetto di una Formazione continua investita da un salutare uragano intergenerazionale: crocevia di incontro tra più linguaggi, tra più-pensieri, tra più-utopie. Dunque, una superstrada a tre corsie. Lungo le quali avranno scorrimento gli "attori" dei tempi e dei luoghi di una educazione per tutta la vita: la Scuola, l'Oltre-il-banco (l'Ambiente-città e l'Ambiente-natura quali aule didattiche decentrate) e la Formazione continua (postscolastica: la cura della mente e del cuore in età adulta e anziana).

2. Quale domani per la scuola?

Con passione pedagogica, auspichiamo che la gestione illiberale e populista del primo decennio del Secolo sia allo stadio terminale. Traguato possibile se la nostra penisola cavalcherà l'onda/lunga delle forze democratiche – Progressiste e Moderate – protese a ridare voce e priorità ad alcuni sacri "paletti" della Costituzione: il lavoro, la giustizia, il welfare, il federalismo, l'informazione. Lo scopo è di riposizionarli lassù nel lembo di cielo estraneo ai giochi di potere – in quanto regole condivise – dove regnano le categorie universali della politica.

La speranza è che le forze progressiste si impegnino, con determinazione, a favore di un ulteriore "paletto" costituzionale di nome Cultura: Scuola, Università e Arte (teatro, musica, cinema, musei, mostre, biblioteche et al.). Questa, sottoposta alla profanazione quotidiana dallo tsunami omologante della videocrazia, va elevata a quercia non più sradicabile dalla nostra Costituzione.

L'auspicio è dunque che Scuola, Università e Arte indossino l'abito di un *contromedium*. Trasformandosi in irriducibili avversarie dei cachet strizzacervelli del Mediatico, in agguerrite antagoniste di una lanterna/tv che catrama e sopsisce la mente dei giovani, degli adulti e degli anziani.

In sintesi. La Cultura ha diritto a un posto di prima fila nella zona di cielo, sopra le nuvole, impassibile ai cambi meteorologici della democrazia dell'alternanza. In un angolo d'azzurro dove la Cultura-fa-rima-con-Scuola. Cioè a dire, (a) con il diritto di tutti all'entrata e all'uscita nel/dal sistema di istruzione: **no** a un'istruzione selettiva, nascosta sotto il giudaico mantello della Meritocrazia; (b) con il diritto all'amicizia e alla cooperazione: **no** a una Scuola blindata nel banco, vuota di parole e di solidarismo; (c) con il diritto all'integrazione dell'utenza disabile e di altra/etnia: **no** con fermezza a una Scuola che separa la sua utenza in classi speciali e in classi etniche.

3. Il sistema di istruzione

3.1. I pilastri di sostegno

In queste righe, intendiamo dare voce ai quattro pilastri di sostegno di un Patto-di-stabilità del nostro sistema di istruzione. Portano il nome di *democrazia, inclusione, pensiero plurale e solidarietà*.

Da oltre due lustri, le forze democratiche in ambito formativo stanno combattendo con determinazione i totem neoliberisti e neointegralisti protettori della Meritocrazia (nemica della democrazia), dell'Esclusione (nemica dell'inclusione), del Pensiero/signorsì (nemico del pensiero/plurale) e della Competitività (nemica della solidarietà).

L'architave democratica. Sul primo pilastro di cemento della Scuola di base (inamovibile e di lunga durata) dovrà sventolare una bandiera progressista che testimoni una limpida **opzione democratica**. Porta incise le seguenti parole. Nell'odierna stagione inginocchiata all'altare del Mercato e del Mediatico (che santifica la discriminazione sociale e il consenso ideologico) – la Scuola ha il dovere di farsi scudo-di-difesa del diritto di accesso e di successo della sua utenza in uno dei rami della Secondaria. Traguardo perseguibile se le politiche dell'istruzione saranno affrontare la citata *dispersione scolastica*: materiale e intellettuale.

L'architave inclusione. Sul secondo pilastro di cemento della Scuola di domani (inamovibile e di lunga durata) dovrà sventolare una bandiera progressista che testimoni una limpida **opzione inclusiva**. Nell'ultimo ventennio del Novecento ha avuto il merito di non flirtare mai con Governi europei – meritocratici e selettivi – sostenitori dell'“esclusione” dei disabili dalla Scuola-di-tutti. La loro antipedagogia separatista e classista si fondava su una superbugia: trattenerne i disabili nella Scuola-di-tutti significa far perdere loro del tempo prezioso. Meglio assicurare un precoce inserimento nei corsi di addestramento per imparare lavori di manovalanza capaci di gioiose ricompense psicologiche (gratificazione sociale e autostima) ed economiche (mini-stipendio, busta-paga).

L'architave pensiero plurale. Sul terzo pilastro di cemento della Scuola di domani (inamovibile e di lunga durata) dovrà sventolare una bandiera progressista che testimoni una limpida **opzione culturale**. Traguardo perseguibile a patto che dia voce a un'istruzione pubblica che assicuri alle giovani generazioni una navigazione sicura lungo le rotte dei saperi curricolari. Ovvero, se alzerà le vele sia delle grammatiche/sintassi delle singole materie (la monodisciplinarietà: le padronanze alfabetiche e logiche del sapere-capire-applicare), sia dei congegni/euristici (la metadisciplinarietà: le competenze interpretative, costruttive e inventive).

A meno che le politiche dell'istruzione – come le populiste/regressiste – non intendano abbandonare le prime età generazionali, attonite e impotenti, tra flutti massmediatici che formattano inesorabilmente menti plebiscitarie e devote al consenso.

L'architave convivialità. Sul quarto pilastro di cemento della Scuola di domani (inamovibile e di lunga durata) dovrà sventolare una bandiera progressista che testimoni una limpida **opzione solidale**. Porta incise le seguenti parole. Mai va rimossa nella Scuola la centralità formativa della *convivialità*: il dialogo, l'amicizia, l'attenzione all'altro. A tal fine, i docenti sono chiamati a promuovere un clima socioaffettivo positivo: tollerante e gratificante. Anche perché le conoscenze che gli alunni incontrano in una classe dal copioso traffico cooperativo durano molto-più-a-lungo. Fino alle stagioni postscolastiche: adulte e senili.

Siamo convinti che in un sistema di istruzione dallo stile solidaristico possa nascere una Scuola cattedrale: capace di coinvolgere le giovani generazioni nei suoi riti e nelle sue sacralità. In contropartita, chiede agli studenti impegno e fatica intellettuale per superare i sentieri ostici della Cultura.

4. Il guardaroba dei giorni festivi

4.1. Il mantello di nome Scuola comprensiva

Da un decennio, ha preso il volo nel belpaese la Scuola Comprensiva (SC). Parliamo del comparto unificato della Scuola di base: scuola dell'infanzia più scuola primaria più scuola secondaria di primo grado.

La sua pagella trenta-e-lode chiede una forte spinta per la generalizzazione del suo modello/unitario al fine di rendere più scorrevole l'ingresso degli studenti nella Secondaria di secondo grado. Evitando le trappole neoliberiste disseminate per snaturare la SC in un enorme pollaio. In un campo di concentramento straripante di allievi blindati-nei-banchi: immobili e in silenzio di fronte a lavagne elettroniche e a power point digitali. Per questo la SC si trova oggi davanti a un bivio.

Sta al prossimo Governo del Paese decidere se elevarla a via/europea di alfabetizzazione di base oppure abbandonarla agli irriducibili avvoltoi della destra liberale.

Siamo orgogliosi delle cinquemila SC che hanno preso il mare nella penisola italiana costruendo coraggiose rotte marine che stanno qualificando l'istruzione di casa nostra.

Scalettiamo i suoi quattro punti/qualità.

La SC triangola la Governance dell'istruzione-di-base tra la Scuola dell'autonomia, gli Enti locali e la Comunità civile.

La SC consacra la Scuola dell'infanzia a pista di decollo del preobbligo e dell'obbligo.

La SC sperimenta il decennio dell'obbligo. Tramite percorsi biennali riduce la selezione spietata del primo anno della Secondaria e avvia un predittivo Orientamento ai licei o agli istituti tecnico-industriali-professionali.

La SC non ospita saperi nozionistici. Sotto il suo tetto abitano laboratori e atelier dove si impara facendo, pensando e creando.

4.2. Quattro abiti da sera

La veste Pubblica. Soltanto ponendo il sistema di istruzione al "centro" della complessa rete dei luoghi della formazione si potranno sfidare – con armi plurali (la Scuola pubblica è garante del rispetto delle culture: ovvero, del pluralismo antropologico, etnico e religioso) e democratiche (la Scuola pubblica è garante dell'accesso alla conoscenze per l'intera sua utenza) – le sacche di marginalizzazione-esclusione delle nuove generazioni.

La veste Sistema Integrato. È urgente una politica dell'istruzione che giochi sulla roulette dell'interconnessione culturale tra la Scuola (pubblica e paritaria) e le agenzie formative extramoenia (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro).

Siamo sul terrazzo dal quale si coglie – all'orizzonte – la Formazione permanente lungo le stagioni adulte e senili. È la frontiera culturale che potrà evitare alla Scuola (se al Governo siedono Destre incolte e populiste) di rendere subalterni i suoi saperi alla domanda del mercato del lavoro.

La veste Ordinamentale. La Scuola pubblica e gratuita va ridisegnata lungo tre percorsi curriculari. Determinanti, se intende trasferire conoscenze non/nozionistiche di lunga durata cognitiva. Traguardo possibile ridisegnandola con un nuovo lapis ordinamentale.

Il *primo ciclo sessennale* – il preobbligo – va fornito di primizie alfabetiche e relazionali per i bambini dell'asilo nido (0-3) e della scuola dell'infanzia (3-6).

Il *secondo ciclo* – l'obbligo – va articolato in due/quadrienni: Scuola primaria più Scuola secondaria di primo grado.

Il *terzo ciclo quinquennale* va scandito in un primo biennio (l'ultimo dell'obbligo decennale) finalizzato a orientare alla scelta – nel triennio del post-obbligo – di un percorso liceale o tecnico/industriale o di formazione professionale.

La veste Valutazione. La Scuola gode del diritto/dovere di valutarsi come “sistema”. La sua responsabilità culturale è di assicurare un'elevata qualità non solo ai Curricoli ministeriali, ma anche ai Piani formativi di Istituto. Pertanto, i plessi scolastici – decentrati e autonomi – non possono sottrarsi né alle verifiche delle competenze conseguite dagli allievi, né all'autovalutazione del rendimento professionale dei docenti. Cioè a dire, la qualità e la modernità del loro insegnamento, la sensibilità nel gestire le dinamiche relazionali con gli allievi, la disponibilità a porsi in-rete con altre Scuole e con le Agenzie culturali del proprio contesto urbano.

III. I TEATRI DELLA SCUOLA DI BASE

1. La scuola dell'infanzia

Una politica grande per i più piccoli. Crediamo di interpretare la voce dei genitori (ma anche degli enti locali, dei sindacati e del mondo del volontariato et al) quando chiedono, a voce alta, una politica Grande-per-i-più-piccoli. A partire dalla difesa della Scuola dell'infanzia tramite tre trincee ben attrezzate.

Prima trincea. Va dotata di due postazioni di difesa. (a) Una Conferenza nazionale che dia vita a una *Costituente dell'infanzia* (formata da genitori, insegnanti, enti locali, sindacati, associazionismo) con il compito di elaborare un Progetto zero/sei a raggio nazionale. (b) Un *Osservatorio nazionale* sui problemi dell'infanzia al fine di monitorare i dati demografici e la qualità della vita della bambina e del bambino nelle istituzioni famigliari, scolastiche e associative.

Seconda trincea. Va dotata di due postazioni di difesa. (a) I Governi delle città (gli enti locali) hanno il compito di varare *Piani regolatori* rivolti all'infanzia. Questo implica la trasformazione delle odierne città mercato e dei consumi in comunità sociali disseminate di valori civili di nome cooperazione, convivialità e solidarietà. (b) Un *Piano poliennale* di sviluppo della Scuola dell'infanzia (asilo nido più scuola materna) al quale delegare il compito di ricomporre – in forme integrate – i lati antichi del suo triangolo: statale, comunale e autonomo.

Terza trincea. Va dotata di due postazioni di difesa. (a) Va disseminato nel Paese il modello istituzionale e pedagogico delle *Nuove tipologie* dei servizi educativi per l'infanzia. Questo, pone al “centro” il Sole (gli asili nido e le scuole tre-sei) e alla “periferia” i Pianeti (le offerte educative del territorio: i campi-gioco, le ludoteche, gli spazi-infanzia, gli spazi-famiglia et al). (b) Va avviata una *Formazione universitaria* – congiunta – per gli insegnanti della Scuola dell'infanzia: asilo nido e scuola materna. In tale prospettiva, va auspicata la “pariteticità” giuridica dei titoli di studio acquisiti nei percorsi accademici intitolati alla professionalità degli insegnanti del comparto zero/sei.

L'obbligo a cinque anni: un'eresia? Abbiamo sempre ringhiato un no/risoluto alla *liberalizzazione* dell'ingresso delle bambine e dei bambini nella Scuola primaria sei-mesi-prima del canonico sesto anno. Parliamo dell'“anticipino” (un

regalino dal sapore classista) che il Governo Berlusconi ha lasciato in eredità all'infanzia precocemente alfabetizzata da genitori danarosi e/o laureati.

Ben diverso è il nostro progetto di un debutto dell'obbligo al quinto anno (per tutti i bambini: non facoltativo!) cogestito didatticamente dai primi due comparti della Scuola di base. La tesi pro/anticipo non mira a precocizzare il naturale sviluppo delle bambine e dei bambini, ma piuttosto a evitare che siano costretti a vestire i panni di una tartaruga. Spettatori acefali di narrazioni – per lo più mediatiche – di cui non possono cogliere il senso e il significato. Se prigioniera dentro a gabbie elettroniche, all'infanzia non resta che dare in pegno i propri pensieri e i propri sogni a un mondo-non-suo. Il che accade se la famiglia e la scuola si comportano da sistemi/frenanti, fino al punto da misconoscere che la maturazione dell'intelligenza dei bambini è più proficua se stimolata in piccola età. Parliamo della stagione della vita nella quale si possono superare tempestivamente gli scarti culturali di partenza delle bambine e dei bambini. E di conseguenza guadagnare del tempo prezioso – poi irrecuperabile – per l'infanzia disabile o già avvolta da ritardi cognitivi.

Rinforziamo il concetto. Il “nodo” dell'anticipo scolastico ha le radici in una prestigiosa scuola di pensiero secondo la quale (a) la maturazione dell'intelligenza nella prime stagioni della vita è “cruciale” per il suo sviluppo successivo; (b) l'efficacia dell'apprendimento sta nel principio che quanto viene appreso al momento giusto risulterà fortemente stabilizzato; (c) l'impronta cognitiva lasciata all'alba della vita regalerà ai bambini un'inossidabile forza generativa e creativa negli anni a venire.

2. La scuola primaria

Un modello stimato in Europa. Noi pedagogisti siamo particolarmente orgogliosi della nostra Scuola a Tempo pieno: ripetutamente incoronata, in sede continentale, con la statuetta dell'Oscar per via delle sue qualitative fondamenta pedagogiche e procedure didattiche. Il Tempo pieno – pazientemente costruito dalla Pedagogia popolare della Scuola della periferia (la scuola militante e l'associazionismo dei docenti: Aimc, Mce, Cidi, Uciim) – ha avuto il merito di raccogliere un grande prestigio internazionale. Qual è il patrimonio scolastico del nostro full/time? Questo. Dispone di quattro punti stellari.

Il primo punto/luce è l'opzione per una Scuola antidogmatica e antiautoritaria; il secondo punto/luce è l'opzione per una Scuola attiva: dove si impara facendo e pensando; il terzo punto/luce è l'opzione per una Scuola dalle fondamenta scientifiche; il quarto punto/luce – forse il più luminoso – è l'opzione per l'*uguaglianza delle opportunità formative*.

Il Tempo pieno è storicamente imparentato con la Pedagogia progressista e democratica uscita dai movimenti attivistici, antiautoritari e postmodernisti di casa nostra. È una Pedagogia popolare (lungamente invisita e contrastata dalle politiche scolastiche ministeriali: per lo più conservatrici) alla quale va attribuito il pregio di avere smascherato e combattuto l'odierna dilagante esterofilia delle “immagini” di infanzia e di adolescenza. Effimere ed eccentriche, perbeniste e inesistenti. Create dalle multinazionali del mercato per sollecitare surrettiziamente i bisogni di consumo (artificiali e superflui) che una società industrializzata sta mercificando presso giovani generazioni: indifese e scippate dei loro sacrosanti diritti alla conoscenza, alla socializzazione, alla fantasia.

Il Tempo pieno non come sistema “doppio” di istruzione, ma come Scuola dell'autonomia in grado di governare con “flessibilità” i rendimenti cognitivi del-

la propria utenza. Nella consapevolezza che in questo Secolo – che consacra la Consocenza a capitale economico, sociale e culturale – una Scuola soltanto del mattino non-basta-più.

Un neo Robin Hood. Plaudiamo il nostro full/time premiato, in sede continentale, con l'Oscar dell'istruzione. Questo, l'encomio pedagogico: é l'apripista per il traguardo sia di un'educazione per tutte le età della vita, sia di una cittadinanza consapevole dei valori della coesione sociale e della solidarietà.

Il plauso al nostro Tempo pieno si fa ancora più fragoroso quando indossa la veste di un neo-Robin Hood le cui frecce formative sanno arginare l'avvento di un uomo/massa omologato da conoscenze mediatiche che aprono la deriva del pensiero-unico: formattato e catramato.

Sono due le frecce infallibili – di denuncia e di speranza – che l'eroe della foresta di Sherwood scocca verso il domani della Formazione delle giovani generazioni.

Con-la-prima-freccia, il Tempo pieno centra il bersaglio della *dispersione intellettuale* che si fa bulimica quando i saperi erogati a Scuola soffrono di una rapida evaporazione cognitiva.

Con-la-seconda-freccia, il Tempo pieno centra il bersaglio di una *Scuola aperta* alla molteplicità delle culture e dei valori dell'ambiente, all'integrazione delle diversità (disabili, altre etnie), a curricoli di classe (abitati da discipline dotate di propri registri linguistici e propri stili cognitivi) e di interclasse (abitati da laboratori e da aule didattiche del territorio vere e proprie officine di metodo e botteghe di pratiche interdisciplinari).

3. La scuola secondaria di primo grado

3.1. Baluardo di una istruzione colta e democratica

La Scuola media é il ponte di Brooklyn del nostro sistema di istruzione.

A monte, ha in carico il compito di supplire una Scuola primaria spogliata dalla Destra liberista del suo glorioso guardaroba formativo.

A valle, ha sulle spalle – nell'anno di chiusura del suo ciclo triennale – l'enorme fardello dell'Orientamento, in attesa che possa abitare nei due anni conclusivi di un decennale obbligo scolastico: nel primo biennio della Secondaria superiore.

Siamo per un tempo prolungato. La Scuola secondaria di primo grado ha spilletato sul suo bavero la medaglia didattica del Tempo prolungato. Parliamo di un *full-time* più aderente alla stagione esistenziale della preadolescenza.

Va aggiunto inoltre che la medaglia/tempo della Scuola media ha raccolto – a ridosso del Ventunesimo secolo – apprezzamenti crescenti perché giudicato più adeguato (godendo dell'alternanza pomeridiana scuola-extrascuola) per un'istruzione disponibile a modellarsi in un Sistema educativo "integrato". Parliamo del Patto formativo tra il curriculum "esplicito" (i saperi prescrittivi) del dentro/Scuola e il curriculum "implicito" mutuato nel contesto urbano e naturalistico.

Duttile e rimodulabile: aperto all'altrove. Pur restando all'ombra della solida quercia del Tempo pieno, percepiamo i pericoli di una sua proliferazione burocratica e standardizzata. Per questo, avanziamo l'esigenza di una rifondazione (teorica) e di una riprogettazione (empirica) del *full-time* in un percorso di istruzione che funga da controveleno nei confronti di possibili suoi ingessamenti.

Come? Praticando moduli curricolari *flessibili e modulari* vuoi in direzione verticale, vuoi in direzione orizzontale. Siamo per un orario settimanale dotato di tempi scolastici e di tempi extrascolastici di *pari equipollenza cognitiva*.

Come dire, siamo favorevoli al passaggio di testimone tra il modello scolastico a Tempo pieno e il modello scolastico a Tempo prolungato.

A convalida della tesi, alleghiamo una ulteriore considerazione.

Il modello didattico a Tempo prolungato ha il pregio sia di dare le ruote a un sistema formativo "integrato", sia di dare le ali a un Scuola di base "comprensiva" dotata di curricoli in-continuità tra i comparti del preobbligo e dell'obbligo. Garantendo organiche passerelle-di-transito tra loro: disponibili a spendere nell'Extra-moenia quote di saperi disciplinari in guisa di crediti curricolari scolastici. Per questo, il Tempo prolungato mira ad una pluralità di *forme cognitive* (disciplinari e interdisciplinari, monocognitive e metacognitive, esogene ed endogene) e di *pratiche relazionali* (la cooperazione, il lavoro di gruppo, la co-costruzione di unità didattiche e progetti didattici, una molteplicità di attività creative e di ricerca).

Ci sembra di poter concludere, in proposito, che il Tempo prolungato ha a disposizione un motore didattico più innovativo rispetto al Tempo pieno. Soprattutto gode di un cilindro-in-più che velocizza il trasporto delle conoscenze e delle competenze (disciplinari e interdisciplinari) lungo tortuosi sentieri del *territorio educante* (scuola più ambiente).

3.2. Una opportunità da non perdere: l'Orientamento

Ne siamo certi. L'estensione dell'obbligo al primo biennio della Secondaria (ai sedici anni degli allievi) porterà un prezioso contributo al raffreddamento della Dispersione. A partire dall'anno/mattatoio (il primo della Secondaria) che sta decapitando più di un terzo degli adolescenti che debuttano nell'ultimo comparto del nostro sistema scolastico.

Questo il nostro punto di vista. Finalmente l'Orientamento sembra avere a disposizione un fecondo quinquennio (scuola media più biennio) per monitorare minuto-per-minuto l'altalena dei rendimenti cognitivi dell'utenza scolastica. Già nell'esordio della Scuola media, ogni studente potrà applicarsi un Pace-Maker che registri lo stato di salute delle "arterie" deputate all'apprendimento delle conoscenze. Potranno disporre del controllo di un elettrocardiogramma cognitivo che fungerà da termometro dello stato di salute e/o di malattia della loro istruzione.

Riferimenti

- Apple, M., Beane, J. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd edn). Portsmouth, NH: Heinemann.
- D'Addazio, M. (2008). *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*. Roma: Anicia.
- Michelini, M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Zelioli, M. (2009). *Governo delle scuole e alleanze educative*. Brescia: La Scuola.

La scuola secondaria superiore in controllo Backlight on secondary school

Beniamino Brocca
Libera Università di Bolzano
bbrocca@unibz.it

ABSTRACT

Common sense suggests that every secondary school reform that matches current and future educational needs meets high requirements in terms of its criteria, planning and model. Therefore, the prerequisites of such kind of reform are the following ones: an effort to restore, new postulates to share, errors to reject. In addition, other conditions need to be satisfied and a strategic approach needs to be undertaken, so that an open and shared project is undertaken.

Alla luce del buon senso si rendono palesi i *criteri*, il *progetto* e il *modello* propri di una riforma della scuola secondaria di secondo grado (superiore) all'altezza delle richieste e delle esigenze educative del presente e del futuro. I presupposti di tale riforma si identificano in: sforzo rigeneratore, postulati da condividere, errori da respingere. Ma si aggiungono all'esame anche condizioni da soddisfare e visione strategica, per procedere a un progetto aperto e condiviso.

KEYWORDS

Secondary School, Restoration effort, Errors, Requirements, Strategic vision.

Scuola Secondaria di Secondo Grado, Sforzo rigeneratore, Errori, Condizioni da soddisfare, Visione strategica.

Nell'arte della fotografia, della cinematografia, della pittura esiste la tecnica della ripresa o della rappresentazione di un soggetto illuminato, da dietro, rispetto a chi lo ritrae. L'immagine dello stesso spicca, così, più nitida. Questo risultato vale anche per altre raffigurazioni, comprese quelle concernenti il sistema educativo. La fonte luminosa che può fare da sfondo per una descrizione del profilo identitario di una possibile riforma dell'istruzione e della formazione di grado secondario, in Italia, potrebbe essere il *buon senso*. Quel buon senso che A. Manzoni, al capitolo XXXII° de *I promessi sposi*, evoca descrivendo l'imperversare della peste, la diffusione del contagio, il delirio della città di Milano in balia di monatti e forsennati. L'autore chiude la narrazione con una osservazione acuta riguardante l'opinione della gente su «l'unguento venefico»: «... il buon senso c'era; ma se ne stava nascosto, per paura, del senso comune».

Anche nel tormentato evolversi del sistema educativo italiano accade il medesimo fenomeno: c'è un senso comune diffuso e maggioritario e un buon senso occulto e minoritario.

Alla luce del buon senso si rendono palesi i *criteri*, il *progetto* e il *modello* propri di una riforma della scuola secondaria di secondo grado (superiore) all'altezza delle richieste e delle esigenze educative del presente e del futuro.

1. I criteri orientatori

«Quando non si sa dove andare si finisce sempre, senza saperlo, dove non si vorrebbe». È questa la morale della favola del Cavalluccio marino che nel suo errabondare nell'immenso oceano finì divorato da un pescecane. Se il processo riformatore non segue una rotta che conduca a un approdo sicuro, rischia il fallimento. Affinché ciò non accada, mentre si tenta di innovare il grado secondario superiore della scuola, è necessario osservare dei criteri costituiti da alcuni *presupposti*, da specifiche *condizioni*, da una argomentata *strategia*.

1.1. Presupposti da curare

La ragione prima e il fine ultimo dell'ammodernamento del sistema educativo confluiscano in un protocollo di presupposti intesi come convinzioni preliminari e necessarie che rendono efficaci le azioni teoriche e pratiche da intraprendere.

Primo presupposto: uno sforzo rigeneratore.

Le incerte situazioni di apprendimento, le difficoltose circostanze di insegnamento, l'oscuro malessere dell'istituzione ... vistosamente carente, non hanno condotto – come sostiene Norberto Bottani – il “sistema pubblico” di istruzione e formazione al capolinea, tanto che c'è già chi canta il «requiem per la scuola». La scuola italiana non è allo sfascio! E, tuttavia, non è il migliore dei mondi possibili in quanto danneggiato dalla penuria economica, dalla precarietà docente, dallo strabismo strutturale per cui abbisogna, non di una palingenesi epocale, ma di un rinnovamento misurato e originale; un rinnovamento che rifiuti la mutazione prodotta dalle *riformazioni* operate dai riformisti (passatisti retrogradi o nuovisti utopici) e privilegi il mutamento generato da *riforme* operate da riformatori prudenti e seri.

Secondo presupposto: postulato da condividere.

Si tratta di un assioma così formulato: «Non ogni cambiamento è configurabile come una riforma» (cioè una modificazione che renda più efficiente e più utile il sistema educativo). Una riforma dovrebbe introdurre un cambiamento che faccia rima con *promovimento* (non smarrimento); con *miglioramento* (non peggioramento); con *rafforzamento* (non indebolimento). I propugnatori di questa tesi rifiutano il gattopardismo e il qualunquismo di coloro che fingono di cambiare per conservare. In ogni caso, resta in sospenso la soluzione di un problema importante per la scuola secondaria: da che cosa è più conveniente incominciare per ottenere un risultato positivo? Si deve, cioè, iniziare da una revisione e rifacimento del *contenuto* per poi dedicarsi al *contenitore*, oppure il contrario?

Terzo presupposto: errori da respingere.

È buona regola evitare gli errori commessi nel passato, almeno quelli più eclatanti e generalmente riconosciuti ...

Innanzitutto, è errata una *interpretazione manichea* dello sviluppo storico del sistema educativo suddividendolo in due tempi (Testamenti): un prima (vecchio testamento) improduttivo e oscurantista e un dopo (nuovo testamento) fecondo e progressista.

Inoltre, è errato un *azzeramento improvvido del passato*, ossessivamente marcando una *discontinuità* seguita da fatti clamorosi: accantonamento del patrimonio di studi e ricerche accumulato in tanti anni; cancellazione dei risultati proficui di un processo sperimentale che ha suscitato tante «buone pratiche»; disgiunzione immotivata con la tradizione pedagogica tipica dell'Italia; scomparsa

o stravolgimento del lessico sostituito da “parole nuove” (a volte barbarismi) e non raramente “parole d’ordine”.

Infine, è errata una *riesumazione necrofaga* di metodiche, didattiche, tecniche, strumenti, ... abbandonati e in disuso perché inadeguati o nocivi.

1.2. Condizioni da soddisfare

La condizione, in generale, è ciò che rende *possibile* la previsione *probabile* di un evento ... I. Kant direbbe che ... «ciò che rende possibile qualcosa è la condizione di questo qualcosa». Il concetto di condizione, dopo la liberazione della nozione di causa dalle sue implicazioni antropomorfe e, poi, dal suo carattere necessitante, consente di individuare, per una riforma stabile e duratura del grado secondario del sistema educativo, tre *elementi* indispensabili.

Il *primo elemento* è costituito dall’attribuzione di una *priorità sincera* all’istruzione e alla formazione da parte di coloro che detengono il potere politico, legislativo e amministrativo.

Il *secondo elemento* è relativo alla organizzazione di un *tavolo culturale*, formato da rappresentanti nazionali delle diverse scuole di pensiero e finalizzato alla ricerca, allo studio e alla proposta di idee e di ipotesi di riforma per la scuola secondaria da trasmettere al governo e alle parti politiche per le decisioni che rientrano nella sfera della loro responsabilità.

Il *terzo elemento* è fondato sull’istanza di un *monitoraggio scientifico* della riforma, condotto in una fase sperimentale, limitata nel tempo, prima di un passaggio a regime della stessa.

1.3. Visione della strategia

La consapevolezza che alcune tesi del passato possono rischiarare il presente e il futuro non è sufficiente per ispirare e definire una riforma. È necessario possedere una visione strategica capace di neutralizzare due possibili *derive*: da una parte una concezione dirigistica e da un’altra parte una concezione liberistica. Di fronte a esse si deve cercare una via breve e originale (un passaggio a Nord Ovest) per raggiungere il continente dell’istruzione e della formazione riformate. Le linee da seguire sono quelle della *flessibilità* (capacità di adeguarsi a varie situazioni); della *sussidiarietà* (tutela dello spazio di iniziativa riservato alle comunità intermedie); della *quotabilità* (verifica e valutazione delle prestazioni); della *durata* (previsione di istruzione e formazione per tutto l’arco della vita).

2. Progetto aperto

Si rende necessario pensare in prospettiva e prospettare in pensiero. Si tratta di prefigurare una scuola di pensiero, generatrice di saggezza, e di elaborare un pensiero sulla scuola proiettata nell’avvenire.

Questa dimensione coglie l’urgenza indispensabile della *progettazione* ... di quell’intento che richiede la capacità di valutare il futuro sulla base di un giudizio sul presente e sul passato.

2.1. Caratteristiche

Gli aspetti caratteristici di un progetto si riferiscono sempre alle *ragioni* per cui si allestisce (accresciuta richiesta di educazione) e alle *modalità* attuative che rin-

viano al rilievo degli *scenari*; alla necessità della *ricerca*, alla corresponsabilizzazione degli *allievi*.

2.2. Distinzione

Occorre evitare l'unione e lo scambio tra *progetto* che è sempre aperto alla *probabilità* di effettuazione se si verificano dei presupposti (riconoscimento della problematicità e sconfitta dello spontaneismo e della estemporaneità) e *piano* che è condizionato dalla *certezza* i cui risultati si appoggiano su logiche quantitative e comprendono attività sottoposte a regole fisse.

2.3. Elaborazione

Nella stesura e nella applicazione di un progetto si compie uno sforzo faticoso dovuto alla *enucleazione* di due *impegni* ...

Il primo: il mandato da assolvere

Esso è costituito dalla *crescita* dell'autonomia personale dell'alunno e dal possesso della *maestria* teorico-pratica da parte dello stesso.

Il secondo: il dovere da espletare

Esso riguarda ... da una parte il contributo che il sistema educativo può recare assumendo un triplice ruolo: di *incentivo* della preprofessionalizzazione; di *avanzamento* delle conoscenze; di *promozione* della convivenza, e da un'altra parte la propagazione dei valori dell'interazione e della comunicazione.

3. Modello articolato

«Ero anch'io un entusiasta riformatore [...], ma sono stato critico nei confronti delle *teorie* sulla riforma scolastica» (K. Popper).

Nel tracciare una ipotesi di riforma dell'attuale ordinamento della scuola secondaria di secondo grado si cercherà di contenere le speculazioni astratte per ampliare, invece, le indicazioni concrete. Soprattutto non si ignorerà il fatto che la scuola è un ambito politico in quanto è una entità istituzionale, una organizzazione collettiva, un potere esercitato mediante leggi.

Al crocicchio della politica per l'educazione c'è un'alternativa: innovare destrutturando l'esistente per imporre uno schema rigido o sviluppando l'esistente per introdurre uno schema flessibile. È necessario decidere con saggezza dopo aver chiarita la nozione di *modello* in generale e nel campo dell'istruzione e della formazione nell'accezione di *forma* stabile, di *prospetto* pratico, di *composto* elementare.

L'opera di rivisitazione, riordino e di rifacimento del modello di scuola secondaria superiore si articola su tre fronti: della *direzione*, della *struttura*, del *contenuto*.

3.1. Una direzione tridimensionale

La perizia di mantenere o di cambiare direzione nell'insegnamento-apprendimento evitando di incagliarsi nelle secche della verbosità e della retorica, si sviluppa in tre dimensioni.

In larghezza: presa diretta con l'ambiente naturale, storico, sociale, culturale ...

In lunghezza: sintonia forte con le urgenze aggiornate di istruzione e di formazione che progressivamente aumentano.

In altezza: ascesa costante verso gli ideali ispiranti le decisioni; ascesa che trova nei valori la guida capace di rinsaldare l'intreccio tra i saperi concorrendo alla matu-

razione della personalità ... con riferimento ad alcune *cautele*: è indispensabile prendere atto della *metamorfosi* profonda intervenuta tra i saperi relativa alla estensione e al rapporto con l'esplosione delle applicazioni tecnologiche; è indispensabile riconoscere l'*innalzamento* del livello quantitativo e qualitativo della «cultura generale», sia come apertura alle istanze conoscitive sia come organizzazione migliore delle cognizioni; è indispensabile riscoprire le *componenti* umanistiche dei saperi scientifici e viceversa, essendo sempre più pressante la necessità di collegare i principi della scienza e della tecnologia con quelli dell'etica, dell'estetica, della socialità, della religiosità; è indispensabile notare che quest'ultima operazione *implica* una attenuazione del carattere professionalizzante (despecializzazione) e un potenziamento dell'istruzione e formazione generalistiche (con una professionalità di base).

3.2. Una struttura polimorfica

Il successo dell'insegnamento-apprendimento, nel quadro delle conoscenze, delle capacità, delle abilità e delle attitudini che il sistema di istruzione e formazione sviluppa, è garantito dalla *solidità strutturale* del modello. Detta resistenza (resilienza) della struttura si manifesta e si incrementa se, nell'allestimento della riforma, si pone attenzione e cura a *cinque requisiti*.

Primo requisito: il carattere della nazionalità.

Il sistema educativo deve assumere un carattere nazionale per difendere l'omogeneità delle finalità generali e per radicare il retaggio di una identità storico-culturale.

Secondo requisito: la secondarietà del grado.

Tutti sanno che il sistema educativo si articola, in verticale, in diversi gradi, a partire dalla scuola dell'infanzia. Ognuno di essi ha una propria natura perché si propone obiettivi generali e specifici propri; perché ricorre a contenuti culturali propri; perché segue procedure didattiche proprie; perché adotta strumenti e tecniche proprie ... Per individuare e definire la secondarietà del grado superiore è necessario passare in rassegna i punti citati e quelli che seguiranno. In ogni caso è d'obbligo evitare un abbassamento del livello culturale; un impoverimento dell'azione educativa; una divergenza con le esigenze della società e del mondo del lavoro.

Terzo requisito: la pluridirezionalità dei percorsi.

Per vincere una tentazione schizofrenica e per superare l'attuale divisione gentiliana tra licei e istituti, pare indifferibile l'edificazione di un sistema educativo pluridirezionale (per quanto concerne la scuola secondaria di II° grado) articolato in più corsie con diversi indirizzi, collaterali tra essi, graduati, interattivi. In altri termini, la sua struttura ordinamentale può essere immaginata come una via maestra dotata di due o più corsie parallele, distinte da strisce tratteggiate che permettono – con le dovute cautele – il passaggio dall'una all'altra.

L'impianto si configura complessivamente secondo il principio dell'*unitarietà nella differenziazione: l'unitarietà* (da non confondersi con l'unicità) va intesa come riduzione delle diversità di natura (operazione già avviata); la *differenziazione* (da non confondersi con la frammentazione) va intesa come mantenimento della diversità di funzione.

L'unitarietà nella differenziazione si riflette sulla esigenza di acquisire conoscenze e competenze sempre meno riconducibili a un unico campo del sapere; sulla esigenza di ricomporre la dicotomia tra istituti di eccellenza e istituti di normalità; sulla esigenza di sciogliere il nodo gordiano del rapporto tra scuola e formazione professionale regionale.

Quarto requisito: la realizzazione del *campus*

Il *campus* è un apparato di beni materiali opportunamente predisposti e di persone con ruoli formalizzati messe in una corrispondenza operativa per il conseguimento di determinate mete. Può essere una struttura riguardante solo i percorsi (con i relativi indirizzi) attinenti all'istruzione tecnica, all'istruzione professionale statale e alla formazione professionale regionale.

Quinto requisito: la rifondazione del *postsecondario*

In Italia la formazione superiore non universitaria comprende anche la Formazione Superiore Integrata (FIS) nel cui ambito sono stati istituiti corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). A questi si sono aggiunti gli Istituti Tecnici Superiori (ITS). A parere di molti i corsi IFTS e ITS presentano alcuni limiti difficilmente correggibili: non sono istituzionalizzati; non danno certezza né su date né sul luogo di svolgimento; non sono omogenei sul territorio.

Senza negare a IFTS e ITS la possibilità di continuare, sembra oggi matura la consapevolezza della necessità di realizzare percorsi di istruzione tecnica superiore diversi per caratteristiche strutturali e per maggiore consistenza formativa: istituzionalizzati, triennali, omogenei, relativi a figure tecniche spendibili sul mercato internazionale, senza vincoli burocratici ...

L'obiettivo è quello di realizzare a regime, con gradualità e nell'arco di 10 anni una rete di Istituti Superiori di Tecnologia (IST), non universitari.

3.3. Un contenuto trinario

Una volta abbozzato il "contenitore" rimane la necessità di provvedere al "contenuto", prestando *attenzione a tre questioni*.

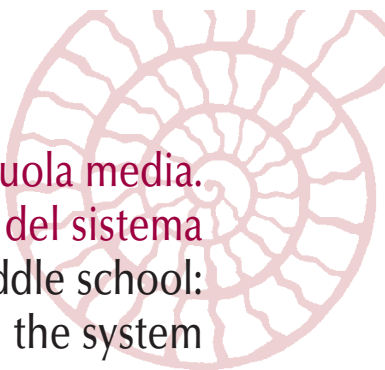
La *prima attenzione* è riservata alla *fondazione* teorica delle corsie che trovano nel concetto di istruzione e nel concetto di formazione le sorgenti erogatrici, i filtri regolatori, i fattori qualificanti.

La *seconda attenzione* è dedicata all'*equivalenza* dei percorsi. Nelle corsie dovrebbe essere riversato tutto ciò che risulta conveniente, redditizio e riuscito del "regime" attuale. Non si tratta di un semplice riciclaggio, ma di una ricostruzione in cui i molteplici itinerari hanno la medesima forza quantitativa, la medesima qualità culturale, la medesima dignità sociale, il medesimo esito educativo.

La *terza attenzione* è rivolta alla *dosatura sapiente* dei piani di studio tra i percorsi e tra gli indirizzi ciascun percorso (aventi una diversa proporzione oraria delle discipline tecnico-professionali rispetto a quelle linguistico-letterarie, storico-antropologiche, matematico-scientifiche) e per una diversa composizione degli obiettivi e dei contenuti di ciascuna disciplina, *curvata* sull'identità e sulle esigenze delle corsie e di ogni corso delle medesime.

Riferimenti

- Woods, P.A. (2011). *Transforming Education Policy. Shaping a democratic future*. Bristol (UK): The Policy Press.
- Paletta, A. (2009). *Problemi e prospettive di governo nell'istruzione superiore*. Bologna: Dupress.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (eds) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Forlin, C. (Ed) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. New York, NY: Routledge.



Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema

Reforming middle school: The weak link in the system

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

ABSTRACT

Our “Latin-Mediterranean” scholastic system has not been able to achieve continuity with basic education—that is, a typical feature of the Scandinavian model; neither has it achieved the comprehensiveness of the Anglo-Saxon model. Difficulties gather around the stage of middle school. In fact, middle school is the cradle of inequalities whose outcomes appear evident later in schooling. In particular, two main disadvantages are observed: high dropout rate in secondary school and later achievement of secondary school certificates (i.e. year-13 instead of year-12)—the latter one being an Italian anomaly. It is therefore mandatory to satisfy the need for an organizational change.

Il nostro sistema scolastico “latino-mediterraneo” non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base, tipica del modello scandinavo, né la comprensività di quello anglosassone. È dunque nella scuola media che si addensano le difficoltà. La scuola media è un incubatore di disuguaglianze destinate a esplodere, il fenomeno degli abbandoni e l’anomalia italiana del ritardo di un anno nel conseguimento dei diplomi – 19 anni invece che 18 – non sono vantaggi. È indifferibile una proposta radicale di cambiamento organizzativo.

KEYWORDS

Middle school reform, Comparative educational studies, Inequality, Dropout, Organizational model.

Riforma della Scuola Media, Comparazione modelli scolastici, Disuguaglianza, Abbandono, Modello organizzativo.

1. Una comparazione internazionale basata sulle evidenze

Nei paesi sviluppati è in via di completamento “la terza rivoluzione educativa” (Esteve, 2003), cioè la scolarizzazione universale, almeno fino ai 16 anni tende ormai a essere concepita come diritto/dovere per tutti. Per la prima volta nella storia sono entrati negli istituti secondari superiori non soltanto gli studenti motivati e con buone capacità di apprendimento, ma anche quelli che prima ne erano esclusi o non tentavano neppure di accedervi.

È evidente che un’istituzione la quale accoglie il 90% dei ragazzi di ciascuna

classe d'età, non può essere confrontata con quella élitaria di un tempo: l'istituzione scolastica attuale forma almeno il doppio di ottimi studenti rispetto al periodo élitario (Baudelot, Establet, 1989; Maurin, 2007); inoltre quelli poco preparati hanno pur sempre livelli migliori di quando erano esclusi dalla scuola.

In Italia, come in Francia, spira una brutta aria per la scuola: pessimismo ideologico e nostalgia del passato si uniscono per mettere in discussione le politiche di democratizzazione scolastica. Queste ultime avrebbero fatto abbassare il livello generale degli allievi e condannato i più meritevoli a non ricevere le ricompense per i loro sforzi, avendo diminuito il valore dei titoli di studio. Certo la generalizzazione dell'istruzione secondaria superiore ne modifica il significato: non può più ovviamente essere strumento di differenziazione sociale, ma costituisce per tutti la base indispensabile per vivere nella società contemporanea.

L'Italia, pur avendo unificato la scuola media da oltre quarant'anni, con una riforma allora molto avanzata, non è poi riuscita a sfruttarne pienamente la forza innovativa, tanto che, sulla base delle comparazioni internazionali, si nota un "appiattimento verso il basso" con "pregiudizio dell'efficacia" (Benadusi, 2006). Di fatto il nostro sistema scolastico "latino-mediterraneo" (Vaniscotte, 2000) non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base, tipica del modello scandinavo, né la comprensività di quello anglosassone. È dunque nella scuola media che si addensano le difficoltà. L'organizzazione scolastica della scuola media è inadeguata: oltre un terzo degli studenti ottiene la licenza con una valutazione minima di "sufficiente", ma almeno la metà di essi era stata giudicata "insufficiente" dagli stessi insegnanti, allo scrutinio finale di pochi giorni prima.

La riforma De Mauro, subito bloccata, del 2001 aveva previsto una scuola di base unitaria per sette anni e un biennio largamente comune nella secondaria superiore. Siccome questo è il principale problema della scuola italiana, si potrebbe provare anche nel nostro Paese a realizzare, per nove anni, una scuola unica, nel senso che tutti gli studenti ricevono, nella stessa struttura scolastica, il medesimo insegnamento da un gruppo di docenti (mai eccessivamente numeroso) che almeno in parte rimane lo stesso per tutto il periodo. Lo scopo è di ottenere, per la quasi totalità dei ragazzi, i saperi e le competenze necessarie a una cittadinanza piena, al fine di potersi inserire in modo idoneo in una società democratica e proseguire efficacemente gli studi.

Nella scuola, a differenza di quanto credono in molti, non si realizza alcun effetto Robin Hood: gli allievi con minore "capitale culturale" non impediscono, a quelli che ne sono più dotati, di apprendere quanto potrebbero. In una classe scolastica eterogenea se gli allievi deboli traggono il vantaggio più ampio, anche quelli forti ne beneficiano, soprattutto se si utilizza una didattica cooperativa che stimola questi ultimi ad aiutare i primi, fungendo da tutor per i compagni: in questo modo gli studenti più capaci finiscono per imparare di più e meglio di quanto sarebbe possibile in una classe di ottimi allievi in competizione. Le pratiche di suddivisione in classi scolastiche di livello omogeneo, tradizionalmente diffuse nei paesi anglosassoni ma spesso imposte anche in Francia dalle richieste delle famiglie (e il processo si sta ripetendo anche nel nostro Paese), sono, al contrario, inique e inefficaci (Durut-Bellat, Mingat, 1993).

Ovviamente le classi scolastiche per soli stranieri con difficoltà linguistiche, imposte dalla Lega, vanno nel senso posto: del resto una proposta dello stesso partito, all'inizio del 2006, prevedeva addirittura un esame d'italiano per accedere alla scuola e poi la segregazione in classi formate soltanto da immigrati. Bisognerebbe, invece di creare classi ghetto, distribuire gli stranieri nelle diverse classi e scuole, in modo da non superare 1/4 degli italiani: si potrebbe così realizzare un'effettiva integrazione scolastica degli immigrati, fondamento di una mi-

gliore convivenza futura, contemporaneamente incrementando, invece di peggiorare, i livelli di apprendimento. Di certo, per rendere più rapida l'acquisizione della nostra lingua, occorrono laboratori linguistici specifici, con docenti preparati a insegnare l'italiano come seconda lingua.

Infine occorre sostituire le ripetenze con altre, più efficaci, formule di gestione delle differenze nel ritmo d'apprendimento: il modello educativo scandinavo e quello anglosassone dimostrano che è molto meglio non utilizzare questo strumento. Proprio i dati del Progetto PISA dell'Ocse evidenziano la sua inutilità: gli studenti italiani in regola dimostrano un livello superiore alla media internazionale, mentre quelli in ritardo sono fortemente sotto di essa. Perciò quelli che ripetono un anno di scuola non riescono a recuperare le competenze mancanti, anzi più ripetono e più regrediscono: sembra indispensabile studiare soluzioni alternative, idonee a permettere a tutti (o quasi) gli studenti di apprendere quanto è indispensabile per vivere nell'attuale società e per proseguire gli studi in modo efficace, come avviene, di fatto, in Finlandia, Svezia e Gran Bretagna, paesi i cui quindicenni hanno dimostrato buone prestazioni nelle ricerche comparative internazionali.

2. La scuola media è un incubatore di disuguaglianze destinate a esplodere

È un fatto che a viale Trastevere sembra al momento archiviato l'orientamento a ridurre da 13 a 12 anni il ciclo dell'istruzione. Un vero peccato perché l'anomalia italiana del ritardo di un anno nel conseguimento dei diplomi – 19 anni invece che 18 – non è affatto un vantaggio. Non lo è per i giovani che dopo il diploma si affacciano sul mercato del lavoro, e neppure per quelli che proseguono gli studi, sempre più lunghi, di tipo terziario. Non lo è per le famiglie, e neppure per un sistema scolastico che potrebbe utilizzare meglio i suoi organici.

La rotta, comunque, sembra oggi virare innanzitutto sul contrasto alla dispersione. Quasi un ragazzo su cinque (19%, 5 punti sopra la media europea, peggio di noi in Europa solo Malta e Bulgaria) non arriva a conseguire né un diploma né una qualifica professionale. E dei due milioni di giovani fuori da ogni circuito formativo, dal lavoro, e perfino dalla ricerca di un lavoro, non a caso più della metà ha al massimo la licenza media. Segno che progetti speciali, distribuzioni a pioggia di risorse aggiuntive, regalie di organici sulle aree a rischio, corsi di recupero che vanno e vengono, sono pannicelli caldi.

Il problema è la scuola media. Ci torna, con nuovi dati, il Rapporto 2011 sulla scuola della Fondazione Agnelli. La scuola media è l'"anello debole" del sistema. Connotato da un'efficacia troppo bassa, nettamente inferiore a quella della scuola primaria, ma anche da una scarsa equità. La scuola media si presenta piuttosto come l'incubatore di disuguaglianze destinate ad esplodere nella secondaria superiore. Di svantaggi immancabilmente correlati a quelli socioculturali di partenza. Nella scuola media, quello che finisce col contare davvero sono il livello di istruzione dei genitori, la nazionalità, il contesto territoriale, perfino il genere (i maschi sono molto più a rischio delle femmine). Stentano i figli di situazioni sociali difficili ma fa pochi progressi anche chi ha alle spalle situazioni più solide. Non solo. L'orientamento appare più simile a una ratificazione a posteriori dei successi o dei fallimenti educativi che ad una promozione e un intelligente accompagnamento allo sviluppo dei talenti e delle attitudini individuali.

In breve la scuola media paga uno scotto pesante alla sua originaria *mission* universalistica, sacrificando sull'altare dell'equità – la licenza media a tutti – la scommessa dell'efficacia. Ma è proprio così? Tra i meriti del Rapporto, c'è uno studio sulla formazione delle classi che smentisce il peso, nei comportamenti concreti delle scuole, di una così divorante passione per l'equità. In tutto il Sud, e anche nel Centro-Nord, le classi omogenee per caratteristiche sociali e risultati scolastici, in alto e in basso, sono numerosissime, anche fuori dalle aree metropolitane e dai quartieri a composizione prevalentemente omogenea; anche nelle piccole città, anche all'interno di uno stesso istituto. Dai risultati INVALSI emerge che le classi omogenee fanno meno progressi di quelle eterogenee. Esito scontato per quelle di livello più basso. Esito invece inatteso – ma solo per chi non sappia quello che davvero succede in aula – per le classi omogenee di livello più alto. Dunque qualità ed equità non sono in alternativa tra loro.

Oltre ai risultati di P.I.S.A, l'indagine internazionale TIMMS – 2011 (Trends in International Mathematics and Scienze Study), che rileva periodicamente, su campioni appartenenti alla stessa coorte, i livelli delle competenze matematiche e scientifiche in quarta elementare e in terza media, registra il fatto che i punteggi in quarta elementare, nettamente superiori alla media internazionale, precipitano infatti a quattro anni di distanza nella media: -23 per matematica, -21 per scienze. Non solo, in nessuno dei 12 paesi a confronto la riduzione è così vistosa come in Italia.

Non basta bocciare. Occorre lavorare sulle cause specifiche. Che nella scuola media sono tante, tra cui la più alta è l'età media degli insegnanti (con tutto quello che ne deriva sulla resistenza all'adozione di metodi innovativi, compreso l'uso didattico delle TIC), il più alto tasso di mobilità (dovuto a quote molto consistenti di precariato ma anche al diffuso desiderio di fuga nei luoghi più nobili dell'istruzione superiore) e quindi di discontinuità didattica, uno spiccato conservatorismo professionale (perché la scuola cui si guarda non è la primaria ma i licei) aggravato dal fatto che la media è il settore scolastico che negli anni meno si è dovuto misurare con interventi riformatori significativi. Infine un curriculum, che è figlio di una fase sociale e culturale lontanissima dai bisogni formativi e dagli stili di apprendimento dei ragazzi di oggi, fatto di troppe discipline separate e incomunicanti, e tutte ugualmente obbligatorie benché mai considerate, nella pratica didattica concreta, di pari valore per la loro formazione e per le loro scelte future.

Nel Rapporto della Fondazione Agnelli ci sono anche indicazioni operative. Di modifiche facilmente praticabili, e anche di trasformazioni più profonde, forse poco gradite a una parte degli insegnanti, e soprattutto al partito unico della conservazione che nella scuola è forte come e più che in altri settori. Non tutte le proposte sono egualmente convincenti, ma non è questo il punto. Quello che convince, e di cui bisognerebbe discutere, è che l'"anello debole" rende deboli molti ragazzi, troppi definitivamente. E che il problema non è più rinviabile.

3. La catastrofe formativa non è più rinviabile

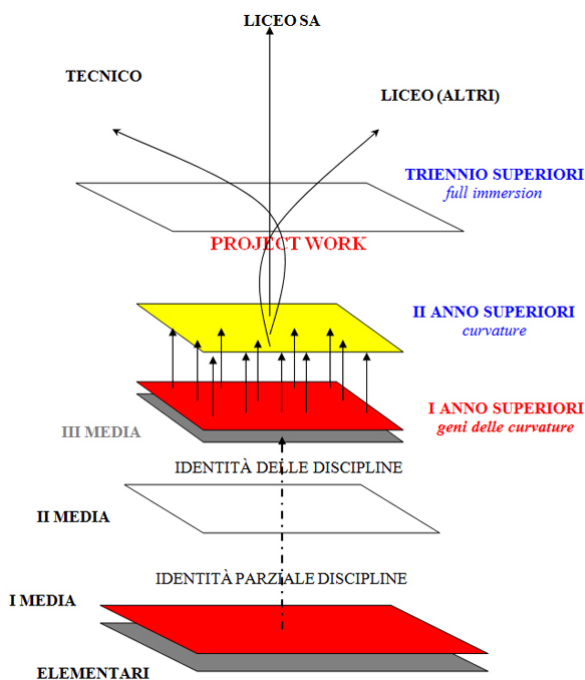
Insomma, la catastrofe si ha durante la scuola media e la patologia compare e si diffonde in modo canceroso al primo anno con un elevato tasso di bocciature. Cause? La forte frattura tra elementari e scuola media sembra dovuta all'improvvisa e aggressiva comparsa della differenziazione delle discipline, alle carenze di-

dattiche e pedagogiche dei docenti “disciplinari” (particolarmente anziani in questa fascia dell’istruzione) nell’affrontare ragazzi provenienti da un ambiente di apprendimento completamente diverso da quello strettamente disciplinare, dalle criticità “specifiche” indotte dagli allievi disabili e da quelli stranieri.

Soluzioni? Non credo sia così banalmente riducibile la complessità del problema alla responsabilità dei docenti e all’autonomia scolastica. Le cause, quelle invisibili all’occhio non esperto, sono altrove. La prima è legata a gravi deficienze strutturali di sistema. La seconda, invece, è determinata da un profondo problema epistemologico.

La prima. L’adolescente è indotto dall’adulto, prima a costruire relazioni e poi, semmai, a identificare oggetti e forme. Relazioni, ovviamente, non lineari, reticolari, non alfabetiche, non sequenziali. Per lui l’apprendimento “complesso” anticipa quello disciplinare. La Fondazione con i suoi dati rappresenta con molta evidenza il primo grosso e più preoccupante di questi “vuoti”: le difficoltà del bambino a costruire le sue prerogative disciplinari, con spazi e tempi giusti, nel passaggio dalle elementari alla scuola media. Il secondo “vuoto” è nel passaggio dal primo ciclo al secondo ciclo, senza alcun accompagnamento nel passaggio dal primo al secondo.

Dunque il primo problema è di intervenire sull’impianto con un percorso o con dei possibili percorsi che consentano di risolvere le discontinuità introdotte dalle attuali transizioni, per dirla con Pellerey, che sono state individuate in corrispondenza dell’ingresso alla scuola secondaria di primo grado (scuola media) dalle elementari, e poi, nel passaggio crudo e fortemente non lineare dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado (le scuole superiori). È evidente che la soluzione di questo drammatico problema deve essere affrontata rivedendo tutto l’attuale impianto formativo.



4. Una proposta radicale di cambiamento organizzativo

Guardiamolo questo punto di crisi. La scuola media vive di un modello prevalente di 29 ore settimanali (più 1 di approfondimento); talvolta sono attivati tempi potenziati (29 ore più 4 ore di laboratori interclasse) oppure tempi prolungati (29 ore più 4 ore di laboratori interclasse, più 6 ore con tre rientri pomeridiani). Come si vede, il tempo scuola non appare inadeguato, fermo restando le variazioni, per nulla insignificanti, dei diversi modelli organizzativi attivati in base ai servizi offerti dagli enti locali e all'organico assegnato. La contraddizione più acuta sta "dentro" questi modelli, nel momento in cui si trasformano in orari settimanali.

Dei nove docenti poi, sei sono comparse fuggevoli. Infatti, solo il docente di lettere con 9 ore può ruotare su due classi, sempre che non venga spezzata la cattedra per ragioni organizzative; il docente di matematica, con 6 ore, ruota su tre classi; quello di inglese, con 3 ore, ruota su 6 classi. Tutti gli altri, con due ore settimanali, ruotano su 9 classi. Le criticità sono evidenti e investono tanto gli alunni quanto i docenti.

Accenno provocatoriamente alla proposta. Per un mutamento radicale del modello organizzativo serve un team di quattro/cinque (non di più) docenti impegnati su due classi; per le altre ore, e discipline, le attività dovrebbero essere organizzate per gruppi interclasse, con possibilità di scelte opzionali per i ragazzi. Adesso, si discuta pure quali debbano essere quelle 4/5 discipline e come si possano organizzare le attività laboratoriali: in fondo, la sfida dell'autonomia è proprio questa.

Riferimenti

- Baudelot, C., Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Le Seuil.
- Bottani, N., Benadusi, L. (a cura di) (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Durut-Bellat, M., Mingat, A. (1993), *Pour un approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gallina, V. (2000). *La competenza alfabetica in Italia*. Milano-Roma: Franco Angeli.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Vaniscotte, F. (2000). Profili e tendenze dell'autonomia in Europa. In Bognandi, L. (a cura di). *Scuole dell'autonomia in Europa*. Brescia: Editrice La Scuola.

Studi e Ricerche: opportunita' di apprendere

Studies and Inquiries: opportunities of learning



Le Opportunità di Apprendere Opportunities of Learning

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

ABSTRACT

Europe 2020 strategy, differently from Lisbon's Strategy, is marked by the experience of crisis. It restates the challenges of Lisbon and articulates them with greater precision and determinacy—precisely because crisis required more rigorous planning, clear definition of priorities and prospective paths of realization and verification of the outcomes. In regard to employment policies, qualitative aspects appear more relevant than the quantitative ones about the lack of employable workforce. These challenges are traceable back to faults and delays in the educational and formative systems, as well as to the lack of skills on behalf of adult people—which are not able to obtain new qualifications and access life-long learning, thus enhancing or re-launching their careers. Life-long learning is characterized by high-level proposals, which provide guidance to strategic vision.

La Strategia *Europa 2020*, a differenza della Strategia di Lisbona, è segnata dall'esperienza della crisi. Essa rilancia le sfide di Lisbona, articolandole con più precisione e determinazione, proprio perché la crisi ha imposto maggiore rigore nel programmare, definire priorità e prevedere percorsi di attuazione e verifiche. In relazione alle politiche dell'occupazione, più delle dimensioni quantitative delle possibili carenze di forza lavoro sono le dimensioni qualitative a preoccupare. A fronte di queste sfide ci sono non solo i già evidenziati ritardi dei sistemi educativi e formativi, ma anche i troppi adulti che non possiedono le competenze necessarie per riqualificarsi, accedendo a opportunità di formazione continua e di sviluppo della carriera professionale. Vi sono proposte qualitative di alto livello che presidiano la formazione continua e orientano la visione strategica.

KEYWORDS

Learning chances, Europe 2020 strategy, Employment policies, VET, Strategic citizenship.

Opportunità di Apprendere, Strategia Europa 2020, Politiche dell'Occupazione, VET, Cittadinanza strategica.

Lo scopo essenziale di un quadro strategico è incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

I risultati dell'indagine Ocse (2012) e di altri autorevoli istituti di ricerca nazionali e internazionali mettono in evidenza cinque fenomeni verso i quali è necessario orientare i nostri sforzi:

1. la spesa complessiva non è di molto inferiore dalla media Ocse, ma è impiegata male (costi fissi elevati) o in maniera poco efficace ed efficiente (pochissimi investimenti, mancanza di visione strategica e di cultura progettuale);
2. scarso utilizzo dei principi dell'autonomia conferita alle istituzioni scolastiche e prevalenza di una cultura spesso burocratica e autoreferenziale, inefficace dialogo con le famiglie e inadeguato interscambio con il mondo economico, sociale e produttivo, delle professioni e della cultura presenti nel territorio (diffusione della cultura dell'autonomia e creazione di reti di scuole, istituzione di un sistema di valutazione delle performance da parte di un organismo indipendente);
3. il tempo passato a scuola dagli studenti è anche troppo, ma i risultati sono scarsi (migliorare i risultati apprendimenti Ocse Pisa; revisione di obiettivi/programmi e metodologie didattiche);
4. il lavoro degli insegnanti (e dei docenti universitari) è poco remunerato, per nulla stimolato, perché non esistono efficaci sistemi di valutazione del merito e di incentivazione;
5. la percentuale di abbandoni del percorso scolastico è ancora troppo alta e l'investimento per contrastare questo fenomeno è decisamente sotto la media Ocse (scarsa attenzione alle fasce deboli, compresa la popolazione immigrata, e al ruolo della formazione tecnica e professionale).

In questi ultimi decenni l'Italia, purtroppo, ha conquistato tristi primati, che peseranno sempre più sul futuro delle giovani generazioni: un debito pubblico enorme rispetto al Pil; un tasso di evasione scolastica, fiscale, previdenziale e contributiva insopportabile per un Paese dotato di un sufficiente senso civico; nonché una politica scolastica non sempre orientata ad una logica *social inclusive*.

Per l'Italia questo decennio si sta chiudendo con un bilancio poco lusinghiero su tutti i fronti della strategia di Lisbona 2000 e con una crisi che non accenna, anch'essa su tutti i fronti, ad allentare i suoi morsi avvelenati. Quello che, soprattutto, ci disarmava è la fragilità politica, fatta della somma di egoismi e debolezze nazionali, di interessi forti globali e di debolezza del governo del sistema formativo Paese.

Questa Italia politicamente fragile riflette sulle sue delusioni e sulle sue prospettive, con un volontarismo attivo, che accompagna la debolezza della politica comune sia sul fronte internazionale sia sul fronte interno con un intenso lavoro dei singoli, una sempre più diffusa pratica di reti sociali, la cooperazione transnazionale di enti, istituzioni e servizi locali. Questa Italia degli amministratori, delle competenze e delle reti della società civile e dell'economia responsabile negli ultimi anni ha, tuttavia, collaborato a produrre il *Processo di Copenhagen* (2002), il *Fondo Europeo di adeguamento alla globalizzazione* (2007), le iniziative *Ristrutturazioni e anticipazione delle crisi*, *New skills for new jobs* (2010), *Agenda sociale rinnovata* (2008) e *Sector Councils on Employment and Skills at EU level* (2010).

È comunque significativo che il terreno individuato per giocare la partita del futuro sia quello della conoscenza, della competenza e della sostenibilità sociale e ambientale. Minore che altrove è stato l'impatto registrato nel nostro Paese, dove i sistemi educativi e formativi non sono certo al centro dell'attenzione. Non basta il miglioramento registrato nel 2008 con la riduzione al 19,7%: il tasso degli

abbandoni scolastici è dovuto, in parte consistente, al lavoro della formazione professionale. È una percentuale lontana dall'obiettivo del 10%, indicato a Lisbona e ora riproposto da EU 2020, superiore alla media UE (15%), lontanissima dai primi della classe (tra il 5% e il 9%), che sono, nell'ordine: Polonia, Slovenia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Lituania e Finlandia. (Cfr. Goodson, Lindblad, 2011; Ryder, Wegmarshaus, 2007).

In questa classifica delle virtù dei sistemi educativi e formativi di 37 Paesi Europei l'Italia è trentunesima e precede soltanto Macedonia, Islanda, Spagna, Portogallo, Malta e Turchia. Non basta neanche aggiungere un'altra più recente notizia di miglioramento, relativo, perché l'Italia resta al di sotto della media dei Paesi OCSE: l'ultima ricerca PISA registra un miglioramento delle competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani.

La Strategia Europa 2020, a differenza della Strategia di Lisbona, è segnata dall'esperienza della crisi. Essa rilancia le sfide di Lisbona, articolandole con più precisione e determinazione, proprio perché la crisi ha imposto maggiore rigore nel programmare, definire priorità e prevedere percorsi di attuazione e verifiche. Più definito che in passato è anche il sistema di *governance* dell'attuazione della strategia. D'altra parte, la coincidenza di questa fase di dibattito, di definizione strategica e di programmazione nel momento dell'esplosione della crisi ha reso ancora più evidente la questione della qualificazione del capitale umano, intesa non solo come elemento essenziale delle strategie di gestione delle gravi difficoltà occupazionali settoriali e territoriali e dello sviluppo, ma anche come condizione necessaria di anticipazione delle stesse crisi.

La sintesi del programma Europa 2020 è fatta di tre priorità che si rafforzano a vicenda e che mirano a una crescita che si vuole intelligente (un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione), sostenibile (un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva) e inclusiva (un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale).

In questo sommario quadro di sintesi si collocano anche le *quattro linee strategiche* che definiscono la centralità dell'educazione e della formazione nel disegno Europa 2020.

La *prima* chiede che l'istruzione, la formazione permanenti e la mobilità dei discenti divengano una realtà. Nel ribadire questa linea l'Unione Europea ricorda che gli Stati membri si erano impegnati a mettere a punto, entro il 2006, strategie nazionali coerenti e globali in materia d'istruzione e di formazione permanenti. Passi in avanti sono stati fatti a livello europeo con il Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e con il sistema europeo di certificazione ECVET, ma in Italia questo quadro non si è ancora affermato.

La *seconda* è volta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, anche nella formazione professionale, lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori e le dimensioni della governance e del finanziamento, con l'invito, in particolare, alla sostenibilità degli investimenti pubblici e privati. Per ottenere risultati di alta qualità su una base sostenibile, l'Europa chiede di rivedere l'organizzazione e la gestione dei sistemi d'istruzione e di formazione, che dovrebbero godere di maggiore autonomia, essere più aperti alla società civile e alle imprese ed essere soggetti a sistemi efficaci di garanzia della qualità.

La *terza* riguarda la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva, perché tutti i cittadini siano in grado di acquisire, di aggiornare e di sviluppare lungo tutto l'arco della vita le competenze essenziali necessarie per l'accesso alla formazione continua, per la cittadinanza attiva e per il dialogo interculturale. A tal fine gli Stati Membri dovrebbero dare priorità alla lotta all'abbandono precoce del si-

stema scolastico, all'insegnamento pre-primario, agli immigrati e ai discenti con bisogni specifici.

Infine, la quarta linea strategica intende incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità, e stabilisce le priorità della piena integrazione delle competenze trasversali fondamentali nei programmi, della valutazione, dell'aggiornamento delle qualifiche, della messa a punto di metodi d'istruzione e di apprendimento specifici e dello sviluppo di partenariati tra organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, i soggetti e le imprese attivi nel settore culturale.

L'Unione Europea, anche spostando più in là i paletti fissati per il 2010, fissa degli indicatori di risultato da raggiungere entro il 2020: almeno il 15% di adulti dovrebbe essere coinvolto nella formazione permanente; la percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%; almeno il 40% delle persone tra i trenta e i trentaquattro anni dovrebbe aver conseguito un diploma d'istruzione superiore post secondario; la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%; almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i quattro anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe frequentare la scuola della prima infanzia.

Un non meno pressante richiamo alla centralità dello sviluppo del capitale umano nel quadro della Strategia EU 2020 viene ribadito dal punto di vista delle politiche dell'occupazione. Essa fissa l'obiettivo di raggiungere entro il 2020 un tasso di occupazione del 75% per le persone di età compresa tra i venti e i sessantaquattro anni e lo indica come condizione di sostenibilità del modello sociale europeo, dei sistemi di welfare, della crescita economica e delle finanze pubbliche.

La distanza da colmare è enorme, poiché la crisi, oltre a innalzare il tasso di disoccupazione, ha anche fatto scendere il tasso di occupazione al 64,6% (2009). Se la situazione del mercato del lavoro non peggiorerà ulteriormente nell'immediato futuro, per raggiungere il tasso di occupazione del 75% sarà necessaria una crescita occupazionale superiore all'1% annuo in tutta l'Europa. Bisogna considerare anche la diminuzione della popolazione in età lavorativa causata dalla sempre minore propensione europea a generare figli, fenomeno non sufficientemente compensato dall'immigrazione dai Paesi terzi, che, con le sue attuali 20 milioni di presenze, costituisce il 4,0% della popolazione totale dell'UE. In assenza di nuovi flussi in ingresso, la popolazione in età da lavoro si ridurrebbe del 12% nel 2030 e del 33% nel 2060. La componente geografica di equilibrio demografico del mercato del lavoro riguarda anche la mobilità interna di lavoratori UE: solo il 2,4% della popolazione dell'UE è costituita da cittadini di un altro Stato membro.

Ma più delle dimensioni quantitative delle possibili carenze di forza lavoro sono le dimensioni qualitative a preoccupare. Infatti, si prevede che entro il 2020 nell'UE si creeranno 16 milioni di nuovi posti di lavoro per lavoratori altamente qualificati e se ne perderanno 12 milioni di quelli oggi occupati da lavoratori poco qualificati. In alcuni settori chiave per la sostenibilità della crescita e per l'innovazione, gravi carenze di personale qualificato potrebbero ostacolare la realizzazione degli obiettivi UE in materia di crescita sostenibile. Si tratta di carenze in settori determinanti per l'innovazione, in particolare le scienze, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica. Si ricordi, come esempio, il settore automobilistico e quello della costruzione navale, nei quali la domanda di veicoli ibridi e di investimenti offshore nelle energie sostenibili necessita già oggi di numerose competenze di cui pochi addetti sono dotati, per non parlare della *green economy*, sostenibile solo con nuovi 3 milioni di lavoratori verdi. Nel settore ICT nel 2015 si registrerà una mancanza di personale qualificato stimata tra le 400 mila e le 700

mila unità, con prevedibili difficoltà non solo per il settore specifico, ma anche per la diffusione delle ICT in tutte le aree dell'economia. Nel settore della sanità, nel 2020 potrebbe mancare circa un milione di operatori, due milioni se si considera anche il personale ausiliario. Infine servirà un milione di ricercatori in più perché i necessari obiettivi di innovazione siano realistici. (Cfr. Brunello, Garibaldi, Wasmer, 2007).

A fronte di queste sfide ci sono non solo i già evidenziati ritardi dei sistemi educativi e formativi, ma anche i troppi adulti che non possiedono le competenze necessarie per riqualificarsi, accedendo a opportunità di formazione continua e di sviluppo della carriera professionale. Infatti, gli adulti con bassa scolarità hanno un settimo delle possibilità di entrare in sistemi di formazione continua rispetto alle persone con un più alto livello di studi. E gli adulti tra venticinque e sessantaquattro anni con un titolo di studio al massimo di scuola secondaria inferiore sono ancora troppi in Europa, quasi il 30% nell'EU e dintorni. Al di sotto del 10%, in una classifica molto simile a quella dell'abbandono scolastico, si ritrovano Repubblica Ceca, Lettonia, Slovenia, Estonia, Polonia, Lituania, Germania e Svizzera; l'Italia è ancora sopra il 45%, meglio solo di Spagna, Portogallo, Malta e Turchia⁵. Questi limiti spiegano anche la scarsa mobilità professionale intersettoriale e gli apparenti paradossi di alcune situazioni di squilibrio – tra competenze richieste e competenze disponibili – nelle quali le carenze di competenze e le strozzature nelle aree professionali in forte crescita coesistono negli stessi territori con elevati tassi di disoccupazione in altre aree. La stessa Comunicazione sull'occupazione fa riferimento anche all'esperienza dei sistemi di flexicurity alla prova della crisi, che ne ha evidenziato alcuni aspetti controversi, soprattutto nei Paesi che non hanno messo in atto in modo adeguato i necessari dispositivi. In particolare, si dimentica spesso che la formazione è uno dei quattro pilastri della flexicurity. Resta aperta anche la questione di una gestione complessiva e più produttiva delle fasi di vita nelle quali di susseguono e si sovrappongono lavoro, non lavoro, attività sociale e formazione per farne un'esperienza complessivamente produttiva dal punto di vista sociale e personale, non solo psicologico, ma anche economico. La comunicazione indica sul lato dei riscontri positivi, rilevati a geometria variabile nei diversi Paesi UE, la temporanea introduzione o l'espansione di regimi di disoccupazione parziale, l'aumento della flessibilità interna ai sistemi di impresa, il rafforzamento dei sistemi di assicurazione contro la disoccupazione, lo sviluppo delle politiche attive del mercato del lavoro e un'assistenza più mirata da parte dei servizi per l'impiego. Sul lato dei riscontri negativi essa segnala in particolare la difficoltà di attuare riforme del mercato del lavoro senza ridurre il margine di consenso e fiducia tra le parti sociali e la segmentazione del mercato del lavoro, per la quale i giovani, i lavoratori temporanei e gli immigrati sono tra i gruppi più duramente colpiti dal rallentamento dell'economia; in particolare i precari stanno perdendo il lavoro quattro volte di più dei lavoratori permanenti. La crisi ha anche dimostrato la difficoltà di attuare politiche realmente integrate, per esempio tra misure di sostegno al reddito e opportunità di formazione. Questo bilancio in chiaroscuro obbliga a rivisitare ispirazioni e dispositivi dei quattro pilastri della flexicurity. Per il pilastro della formazione la Commissione vede quattro linee di necessario sviluppo: migliorare l'accesso alla formazione continua, adottare approcci mirati per i lavoratori più vulnerabili, valorizzare il ruolo delle parti interessate e il dialogo sociale nell'attuazione della formazione continua, stabilire incentivi efficaci e meccanismi di ripartizione dei costi per incrementare gli investimenti pubblici e privati.

La Comunicazione dedica infine una parte importante a definire un piano immediato (2011-2012) di azioni dirette della Commissione e di misure da realizza-

re in collaborazione con gli Stati membri per migliorare e adeguare le competenze alla strategia Europa 2020.

Tra le principali azioni dirette della Commissione si prevedono:

- nuova agenda per l'integrazione dei cittadini dei paesi terzi, al fine di offrire strutture e strumenti migliori per facilitare lo scambio delle conoscenze e l'inserimento delle priorità degli Stati membri in materia di integrazione in tutti i settori d'azione interessati;
- creazione dello strumento *EU skills Panorama*, per garantire una maggiore trasparenza per chi cerca lavoro, per i lavoratori, per le imprese e/o le istituzioni pubbliche. *EU skills Panorama* sarà disponibile online e conterrà le previsioni aggiornate sull'offerta di competenze e i bisogni del mercato del lavoro fino al 2020.

Esso fornirà:

- a) informazioni aggiornate sulle venticinque professioni più in crescita nell'UE e sulle cinque professioni più richieste per Stato membro;
- b) un'analisi dei bisogni di competenze basata sulle informazioni raccolte dall'osservatorio europeo dei posti di lavoro disponibili;
- c) un'analisi degli squilibri di competenze e dell'utilizzo delle competenze sul luogo di lavoro, fondata su inchieste dei datori di lavoro, degli studenti e dei diplomati;
- d) un'analisi prospettiva a livello settoriale, basata sui lavori del consiglio settoriale europeo sull'impiego e le competenze,
- e) le proiezioni effettuate dal Cedefop e dagli Stati membri; *EU skills Panorama* renderà conto anche dei bisogni di competenze in settori di particolare importanza quali le scienze, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica.

La classificazione europea delle capacità, delle competenze e delle professioni (*European Skills, Competences and Occupations – ESCO*). Tra le principali misure di accompagnamento e preparatorie da realizzare in collaborazione tra Commissione e Stati membri si prevedono:

- istituzione di un nuovo parametro di riferimento in materia di educazione all'occupabilità e alla transizione scuola-lavoro;
- raccomandazione al Consiglio per la formulazione di una efficace strategia di riduzione dell'abbandono scolastico;
- sostegno allo sviluppo e all'acquisizione di competenze nei settori delle risorse energetiche e dell'eco-innovazione;
- «alleanze della conoscenza» tra imprese e istituti di formazione e istruzione nell'elaborazione di nuovi programmi di studio destinati a far fronte ai deficit di competenze; sviluppo di dottorati industriali europei nel quadro delle azioni Marie Curie e dei tirocini Erasmus nelle imprese;
- raccomandazione al Consiglio sull'identificazione, la certificazione e la validazione delle competenze acquisite al di fuori del settore formale dell'istruzione e della formazione e proposta di un passaporto europeo delle competenze;
- analisi del contributo delle politiche migratorie al bilanciamento tra le esigenze del mercato del lavoro e le competenze e creazione di una rete strategica per l'istruzione degli immigrati;
- riforma dei servizi europei per l'impiego EURES;

- sviluppo di metodi e di strumenti per l'integrazione delle competenze ICT e di alfabetizzazione digitale nei programmi di formazione continua;
- comunicazione sulla politica europea del multilinguismo: obiettivo «lingua madre +2»;
- piano di azione contro la carenza di personale sanitario (previsione del fabbisogno di personale sanitario e alla pianificazione della formazione necessaria); promozione dei centri d'eccellenza europei nelle nuove specializzazioni universitarie per le professioni del futuro e sostegno alla mobilità degli studenti verso questi centri di eccellenza.

Per la prima volta, poi, il Consiglio UE del 7 dicembre scorso a Bruges ha messo al centro dell'attenzione europea la VET (Vocational Education and Training) nella triplice, ma integrata, accezione di formazione iniziale dei giovani, di formazione superiore di livello terziario e di formazione continua dopo la transizione dalla scuola al lavoro. Lo ha fatto entrando nel merito in modo non usuale per l'Unione, di solito molto restia a trattare di sistemi educativi e formativi, che restano di esclusiva competenza degli Stati. L'UE ha usato il titolo – che le spetta – della «cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale» per evidenziare l'esigenza di rigenerare i sistemi educativi e formativi nazionali, anche a partire dalla VET, l'approccio più congeniale per l'UE, sia per le funzioni trasversali della VET nelle politiche europee, sia per l'arricchimento che la VET, attraverso le sue metodologie specifiche e il suo approccio pedagogico, può dare ai sistemi dell'istruzione nel loro complesso. D'altra parte le Conclusioni del Consiglio di Bruges arrivano dopo un crescendo di iniziative europee in materia di istruzione e formazione, a partire dai primi segnali di fragilità della Strategia di Lisbona, passando attraverso la crisi per arrivare alla lettura dei bisogni futuri.

Alla fine di questo percorso, per la prima volta in Europa si assiste a un vero riconoscimento dello statuto della VET e della sua capacità di accompagnare le innovazioni tecnologiche e sociali, di consolidare le basi dello sviluppo settoriale e territoriale, di educare e creare coesione sociale e cittadinanza mentre insegna mestieri, di stimolare creatività e imprenditorialità, di attivare sinergie con e tra imprese, istituzioni e partner sociali. Implicitamente, si richiede alla VET di fare – e di aiutare i sistemi dell'istruzione a fare quello che l'istruzione generale secondaria superiore, in affanno nei confronti delle tumultuose evoluzioni economiche, sociali e culturali, non riesce a fare: contenere l'abbandono scolastico, formare le competenze richieste dalle nuove sfide e preparare carriere professionali capaci di aggiornarsi e di crescere lungo tutto il corso della vita lavorativa.

Al riguardo è da registrare una piccola rivoluzione nel linguaggio del Consiglio da almeno due punti di vista. Finora si parlava di VET e di LLL, intendendo con VET l'offerta delle scuole tecniche e professionali dei sistemi educativi, e con LLL la formazione professionale altrimenti definita formazione continua. Le Conclusioni del Consiglio chiamano VET tutto il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, dall'I-VET (iniziale) alla C-VET (continua), passando attraverso l'istruzione e formazione superiore di livello terziario. È l'idea di un sistema organico di offerta di istruzione e formazione che prevale sulla confusa e volontaristica formula del *lifelong learning*, che sembra lasciare a carico delle persone l'apprendere, senza preoccuparsi dell'offerta di formazione.

L'altro punto di vista è quello dei soggetti titolari della VET, soprattutto dell'I – VET. Vista da Bruxelles, l'I-VET è sempre stata questione per lo più dei sistemi nazionali dell'istruzione, poiché la formazione iniziale, quasi dappertutto, nell'UE e altrove, si svolge nella scuola, anche per l'innalzamento generale del necessario livello di istruzione di base e, conseguentemente, del numero di anni di

permanenza nel sistema dell'istruzione. E la nostra formazione professionale regionale, parallela ed esterna al sistema del Ministero dell'Istruzione, è stata un'anomalia europea. Nella logica di Bruges, la I-VET è una sola e non è chiusa solo dentro i sistemi dell'istruzione, inoltre tutta l'I-VET, in qualsiasi contesto e forma si svolga deve essere E (Education) e T (Training). Le parole d'ordine del Consiglio Europeo di Bruges sono *qualità della formazione*, non solo per l'innovazione tecnica e professionale, ma anche per i contenuti di istruzione generale; *flessibilità dei percorsi*, non solo adeguamento attivo all'evoluzione dei processi sociali, economici e culturali, ma anche accesso aperto, cooperazione e permeabilità orizzontale e verticale con tutti i sistemi dell'educazione generale a tutti i livelli; *promozione dell'equità, dell'inclusione e della coesione sociale*, senza fare della formazione professionale la scuola di serie B degli emarginati; *sviluppo della creatività, dell'innovazione e dell'imprenditorialità* per far fronte alle esigenze di uno sviluppo più verde, più intelligente, più sostenibile, più inclusivo in un'economia e in una società di cui l'elemento chiave è la conoscenza.

Nel merito le Conclusioni del Consiglio di Bruges combinano il generale approccio politico con una ricca articolazione di proposte di misure operative aggregate attorno a quattro obiettivi che, in gran parte, ricalcano quelli delle politiche per l'occupazione e lo sviluppo delle competenze, presentati in quella sede come condizione di crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, in questa come programma di miglioramento dei sistemi di istruzione e di formazione.

Il primo obiettivo riguarda il *miglioramento della qualità e dell'efficienza dell'I - VET* per rafforzarne attrattività e pertinenza. Per rendere l'I-VET un'opzione attrattiva si propone di agire principalmente sul miglioramento della qualità dei formatori, sull'istituzione di passerelle – orizzontali e verticali – tra tutti i livelli dei sistemi dell'istruzione, sulla sensibilizzazione e sull'orientamento formativo e professionale, sulla piena integrazione delle competenze chiave nei percorsi formativi, sulla dotazione di infrastrutture, attrezzature e materiali, sull'accompagnamento nella transizione scuola-lavoro.

Per promuoverne l'eccellenza, la qualità e la pertinenza della VET si richiedono l'adozione di quadri nazionali di garanzia della qualità conformi a EQAVET9 e il miglioramento della formazione iniziale e continua degli insegnanti, dei formatori e degli orientatori. Si indica anche la necessità di partenariati tra parti sociali, imprese, istituti d'istruzione e di formazione, servizi per l'impiego, autorità pubbliche, organizzazioni di ricerca, per meglio garantire la rispondenza della formazione alle esigenze del mercato del lavoro, l'inserimento lavorativo e l'introduzione dell'alternanza formazione – lavoro in tutte le iniziative I-VET. Il secondo obiettivo è quello dell'*accesso flessibile alla formazione e alla professione*. Per il Consiglio questo significa anzitutto incentivare gli adulti alla formazione e le imprese a investire sullo sviluppo del capitale umano, dando particolare priorità alle fasi di transizione professionale, ai lavoratori scarsamente qualificati e ai gruppi meno coinvolti nella formazione. Per raggiungere questo obiettivo è necessario proporre modalità di formazione flessibili ed efficienti servizi di orientamento e di consulenza.

A questo obiettivo appartengono anche due proposte di rilievo. La prima è quella di iniziare a sviluppare, entro il 2015, procedure nazionali per il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale sostenuto, considerando anche le esperienze lavorative e sociali. La seconda si riferisce allo sviluppo della VET di livello terziario con esiti di qualificazione almeno al livello 5 dell'EQF. Tra l'altro, ciò dovrebbe contribuire al conseguimento dell'obiettivo del 40% di persone con un livello di istruzione terziaria nel 2020 e al collegamento, da creare, tra i due sistemi di crediti europei, ECVET e ECTS. Internazio-

nalizzazione, nei contenuti e nei percorsi formativi, cooperazione transfrontaliera e transnazionale e insegnamento di lingue straniere nell'I – VET completano il quadro di misure relative a questo obiettivo. Il terzo obiettivo è la promozione *dell'innovazione, della creatività, dell'imprenditorialità e dell'uso delle ICT*, elementi considerati sia forma e metodo, sia contenuti e obiettivi della VET. Al riguardo il Consiglio indica la necessità di stabili *partenariati di conoscenza* tra VET e imprese innovative, centri di ricerca e sviluppo, il settore culturale e le università, allo scopo non solo di sviluppare nella VET eccellenza, innovazione e impresa, ma anche di affermare metodologie formative che valorizzano l'esperienza e la sperimentazione e programmi formativi adeguati alle competenze richieste. Nel quarto obiettivo la VET viene presentata come veicolo di *equità, coesione sociale e cittadinanza attiva*, non solo per il rafforzamento dell'occupabilità, ma anche e soprattutto per lo sviluppo di carriere di qualità, di autonomia personale, di orgoglio e integrità professionali, di crescita personale. Ciò riporta alla necessaria funzione di istruzione ed educazione della VET a tutti i livelli e a esiti di competenze chiave più ampie, comprese le competenze trasversali, che consentano di proseguire l'istruzione e la formazione nell'ambito della VET stessa o dell'istruzione superiore e di svolgere un ruolo attivo nella società.

Il Consiglio mette in relazione questa dimensione della VET anche con il suo ruolo nel contenimento dell'abbandono scolastico mediante una combinazione di misure preventive e correttive; in esse si esprimono – assieme agli standard di qualità comuni dei sistemi dell'istruzione – la pertinenza della VET ai fini del mercato del lavoro, l'apprendimento basato maggiormente sul lavoro, la maggiore flessibilità dei percorsi di apprendimento, l'attitudine specifica della VET all'orientamento e alla consulenza, le metodologie aperte agli stili di vita e agli interessi dei giovani. Altrettanto scontato è il riferimento prioritario a persone e a gruppi a rischio di esclusione, la cui partecipazione alla VET dovrebbe essere agevolata, sostenuta dalla validazione dell'apprendimento non formale e informale e agevolata dall'offerta di percorsi flessibili.

Meno scontate sono le idee che la VET sia per sé un'esperienza di cittadinanza attiva e che le organizzazioni della società civile siano partner naturali della VET. Sembra non mancare niente in queste Conclusioni, neanche la previsione di indicatori di risultati intermedi e di efficaci dispositivi di governance. Soprattutto esse sono così politicamente ambiziose e così tecnicamente generose da riassumere al meglio sia l'attitudine volontaristica dell'Europa degli europeisti – gli euro-istituzionali, gli euro-tecnici, gli eurosociali e gli euro-cittadini, sia le difficoltà di attuazione di quelle generose ambizioni, per le quali bisogna affidarsi alla buona volontà degli Stati Membri. Ma sicuramente esse sono un evento nuovo per la VET in Europa e creano un'opportunità di azione, anche ai livelli nazionali, per i soggetti della VET e per tutta l'Europa della società civile, dell'economia responsabile e delle istituzioni della cittadinanza, chiamata non solo a sostenere la VET, ma anche a farne un proprio punto di riferimento.

Tra tutti gli elementi di Europa 2020 e, in particolare delle Conclusioni di Bruges, alcuni sono da evidenziare al fine di identificare linee di azione per chi fa la VET, particolarmente per gli enti di formazione professionale, che l'insieme delle strategie europee abilitano, assieme agli istituti tecnici e professionali della scuola, come agenti della rigenerazione dei sistemi nazionali dell'istruzione.

È facile riconoscersi nella visione di Bruges di integrazione che responsabilizza e chiama alla sinergia tutti gli attori. Essa, infatti, prefigura non solo la necessaria maggiore integrazione di politiche educative, formative, culturali, sociali, occupazionali ed economiche, ma anche l'obbligata interdipendenza degli obiettivi Europa 2020 – competitività, sostenibilità, coesione sociale ed equità, innovazione

diffusa e basata sulla conoscenza – intesi come caratteristiche peculiari e condizioni necessarie dello sviluppo dell’Unione Europea e dei singoli Paesi Membri. Questa stessa visione impone un’organica integrazione orizzontale e una continuità verticale dei sistemi di VET iniziale (Vocational Education and Training), di istruzione di livello terziario e universitario e di formazione continua.

L’adesione a questa visione chiede alla formazione professionale (l’offerta formativa, ma anche le organizzazioni di formazione) l’abbandono di ogni residua autoreferenzialità e lo sviluppo di capacità di relazione, di cooperazione e di integrazione. La chiave principale di ogni cooperazione è l’approccio territoriale/settoriale, senza sottovalutare la dimensione europea, e l’esito da perseguire è il superamento della immeritata posizione di marginalità della formazione professionale, soprattutto di quella che si svolge al di fuori dei sistemi nazionali di istruzione, soprattutto in Italia.

A quella visione appartiene anche l’evidenza che solo l’innalzamento generalizzato dei livelli di qualificazione in ingresso sul mercato del lavoro garantisce il successivo accesso alla formazione continua e che, sempre più, formazione tecnico-professionale ed istruzione generale si sovrappongono, si integrano e si rafforzano reciprocamente, sia per i giovani nella prima formazione e nell’alta formazione, sia per gli adulti nella formazione continua.

Per questo, è pienamente da condividere il richiamo a un più pieno sviluppo delle *key competences* nella VET al fine dell’innalzamento dei livelli di competenze di base, anche in termini di istruzione generale. Del resto una cittadinanza, una società e un’economia basate in misura crescente sulla conoscenza e obbligate a definirsi in un complesso contesto di globalizzazione, richiedono una ricca composizione di competenze culturali generali, linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, tecniche, sociali e personali a tutti i livelli di qualificazione professionale. Questa evoluzione, in parte già patrimonio consolidato della formazione professionale italiana, è anche una delle principali condizioni della qualità della VET alla quale le Conclusioni del Consiglio fanno ripetuto riferimento.

In particolare per l’I-VET, questa qualità è condizione necessaria perché i percorsi di VET – insediati nei sistemi scolastici o in altri contesti – abbiano dignità pari a quella dei percorsi dell’educazione generale non solo quanto a sviluppo delle competenze e conoscenze di base, ma anche di accesso a superiori livelli di istruzione. Questo aspetto rinvia non solo ai passaggi orizzontali e verticali tra la VET e le altre filiere dell’istruzione e della formazione, ma anche a un nuovo posizionamento dei soggetti della VET nei sistemi di istruzione superiore di livello terziario. Infatti l’innalzamento dei livelli di qualificazione richiesti obbliga tutti i Paesi – e per l’Italia l’obbligo è particolarmente pressante – a dare forma compiuta e stabile a un sistema terziario di istruzione tecnico-professionale superiore. E obbliga gli enti di formazione a concentrarsi sempre di più su questo livello e, a questo scopo, a creare i necessari partenariati con le eccellenze delle imprese, delle università e della ricerca. Questa esigenza è collegata alla particolare esposizione della VET alla sfida della creazione di *new skills for new jobs* e dell’innovazione ed elevazione a livello di titolo dell’educazione terziaria di molte qualificazioni, dettata dalla evoluzione dell’economia e del mercato già in corso, in particolare per i *green* e gli *white jobs* e per gli impieghi collegati alla costante innovazione tecnologica.

Su tutto si impone l’urgenza di investire sulla formazione iniziale e continua dei formatori e sulla R&D nella VET. In questa stessa ottica di qualità sono da interpretare l’attrattività attesa dalla VET e la sua funzione di recupero non assistenziale e marginale dell’abbandono scolastico. La VET deve rispondere alle esigenze di accesso, di equità, di coesione sociale e di inclusione, ma non come

scuola di serie B per chi non può o non riesce ad andare in una scuola di serie A. In molti Paesi, anche in Italia, soprattutto nel Nord, questa ottica ha molto a che vedere anche con la necessità – dovuta alle dinamiche demografiche oltre che a un comune sentire di civiltà europea – di non disperdere il potenziale capitale umano delle seconde (e ulteriori) generazioni dell’immigrazione. Questa funzione svolta dalla formazione professionale in Italia è molto sottovalutata, anche dagli stessi operatori, per difetto di visioni di futuro del nostro Paese.

La VET svolge anche una funzione di cerniera tra educazione generale e università, imprese e mercato del lavoro, istituzioni e politiche di welfare, del lavoro e dello sviluppo, società civile e organizzazioni sociali. Per svolgere al meglio questa funzione, la VET si deve configurare anche come una piattaforma sulla quale si sviluppano iniziative e servizi essenziali per la qualità, la flessibilità e l’accessibilità dell’offerta e, poi, per il successo in termini di apprendimento e di qualificazione professionale: analisi dei bisogni, orientamento formativo e professionale, empowerment, consulenza, certificazione e validazione di competenze, supporto all’inserimento lavorativo, sviluppo metodologico e contenutistico dei programmi formativi. Il riferimento al mercato e il rapporto con le economie settoriali e territoriali si combinano necessariamente con un inquadramento di sistema di interesse pubblico, a prescindere dalla natura pubblica o privata dei soggetti coinvolti. I servizi VET devono avere una chiara connotazione di servizi di interesse pubblico, che concorrono a rispondere al diritto alla formazione che i cittadini esigono.

Il Consiglio Europeo richiama gli Stati membri, nel quadro del metodo di coordinamento aperto, al pieno sfruttamento delle opportunità disponibili nell’ambito dei programmi comunitari, in particolare nel settore dell’apprendimento permanente, alla cooperazione intersettoriale tra le iniziative dell’UE nei settori dell’istruzione e della formazione e quelle nei settori politici correlati, in particolare le politiche occupazionale, imprenditoriale, sociale e della ricerca, concludendo che «se del caso, le risorse finanziarie dei fondi strutturali europei possono essere utilizzate per rafforzare i sistemi di istruzione e di formazione conformemente agli obiettivi strategici generali e alle priorità degli Stati membri». In questi passaggi si può leggere l’invito a un’ottimale integrazione anche a riguardo della ripartizione delle risorse economiche, tra istruzione e formazione e tra livelli nazionali e sistemi regionali, e alla garanzia del finanziamento dell’offerta formativa, contenendo nelle giuste dimensioni la logica montante del pur necessario sostegno alla domanda formativa. È evidente anche la necessità di incentivare le imprese e, nei casi appropriati, i cittadini, a contribuire al finanziamento dei costi della formazione, senza dimenticare la necessità di portare agli standard europei i fondi interprofessionali, non solo dal punto di vista del finanziamento, ma anche da quello della loro integrazione nei sistemi generali di finanziamento della offerta e della domanda di formazione, rafforzando al riguardo il principio del diritto individuale alla formazione. Infine è da cogliere l’invito a un uso finalizzato delle risorse europee, anche per il rafforzamento dei sistemi e della qualità dell’offerta formativa. (Cfr. Fortanet-Gómez, Räisänen, 2008; Sherman Swing, Schriewer, Orivel, 2000).

Tutti i punti evidenziati rinviano non soltanto all’effettività dell’impatto nei Paesi membri delle disposizioni contenute nelle Conclusioni del Consiglio e al rafforzamento di un comune quadro europeo di riferimento di indirizzo politico e normativo per la loro attuazione. Essi richiamano alla loro responsabilità e al loro interesse anche quei circuiti virtuosi degli amministratori, delle competenze e delle reti della società civile e dell’economia responsabile evocati in apertura. Sono i nostri circuiti. Per questo non possiamo stare a guardare, abbiamo tutto


l'interesse a stare dentro alle dinamiche europee e a valorizzarle in Italia, usando anche per essere più forti nel contrasto alla crescente marginalizzazione dei sistemi di formazione professionale.

La definizione di abbandono scolastico varia da Paese a Paese. Anche l'età fino alla quale si protrae l'obbligo scolastico varia, arrivando in alcuni Paesi fino a 18 anni. Anche la durata della permanenza nella scuola, però, non è un indicatore sufficiente e, in alcune definizioni nazionali ESL (Early School Leaving) viene preso in considerazione l'effettivo raggiungimento di determinati livelli di istruzione/qualificazione. L'OCSE definisce early school leavers i giovani tra 20-24 anni che non hanno raggiunto il livello di istruzione/qualificazione della scuola secondaria superiore. Per Eurostat gli early school leavers sono i giovani tra 18 e 24 anni collocabili sui livelli di istruzione ISCED 0,1,2 o 3c breve, includendo così anche coloro che hanno frequentato cicli brevi di secondaria superiore e coloro che hanno avuto una formazione professionale senza conseguire un titolo di scuola secondaria superiore. (Óhidy, 2008; Nóvoa, Lawn, 2002).

Bisogna chiarire che per affrontare adeguatamente queste sfide c'è bisogno di una visione strategica di medio-lungo periodo delle politiche di education correlate strettamente a quelle di sviluppo del Paese, che includano precisi obiettivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e della lifelong learning (innovare il ruolo dei Fondi interprofessionali). Si tratta di elementi al quanto assenti nelle politiche governative del nostro Paese, ma che hanno, invece, orientato e continuano ad ispirare i nostri vecchi e nuovi principali competitors. In estrema sintesi, si potrebbe sostenere che negli ultimi anni in Italia si è delineata per certi versi una prospettiva politica viziata da una "veduta corta".

Riferimenti

- Ryder, J., Wegmarshaus G.-R. (2007). *Education for a Democratic Society*. Amsterdam-New York, NY: Rodopi.
- Brunello, G., Garibaldi, P., Wasmer, E. (2007). *Education and Training in Europe*. Oxford: Oxford University.
- Fortanet-Gómez, I., Räisänen, C. A. (2008). *ESP in European Higher Education. Integrating language and content*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goodson, I. Lindblad, S. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: Verlag.
- Nóvoa, A., Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic.
- Sherman Swing, E., Schriewer, J., Orivel, F. (2000). *Problems and Prospects in European Education*. Westport, CT: Praeger.



Opportunità, risultati di apprendimento e competenze generaliste: il caso dell'università

Opportunities, learning outcomes and general competences: the case of university

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

The concept of learning outcomes and outcome-based education is relevant for university agenda for quality development. These notions have features in common with the instructional objective movement, very popular in the 1960s, but recently the focus of the scientific debate on education process of university students has shifted, at least to some extent, from learning achievements considered as a product to learning considered in terms of outcomes. The evaluation of the outcome-based exam procedures is a systematic approach to identify tests based on the learning outcome criterion and to compare exam results with the expected learning outcome. One of the dimensions of university exam evaluation is assessment of student achievement in order to determine if expected outcomes of learning were attained as intended. The main purpose of the proposed model is to use Bloom's Taxonomy as guidance for university professors in the test design. In this perspective it provides professors with support throughout the challenging process of identifying, classifying, and clearly communicating specific outcome indicators that are subsequently used to evaluate their own teachings.

I concetti di learning outcomes e di outcome-based education è rilevante ai fini della compilazione dell'agenda universitaria per lo sviluppo qualitativo. Queste nozioni hanno caratteristiche in comune con il movimento dell'obiettivo istruttivo, molto popolare negli anni Sessanta, sebbene recentemente l'asse del dibattito scientifico sui processi educativi degli studenti universitari si sia spostato – almeno fino a un certo punto – dalle conquiste dell'apprendimento intese come prodotto dell'apprendimento all'apprendimento inteso come outcome. La valutazione [evaluation] delle procedure di esame basata sugli outcome è un approccio sistematico per l'identificazione di test fondati sul criterio dei learning outcomes e per la comparazione di risultati d'esame a seconda dei learning outcomes attesi. Una delle dimensioni della valutazione [evaluation] universitaria è la valutazione [assessment] degli obiettivi raggiunti [achievements] al fine di determinare se i learning outcomes siano stati raggiunti nel modo previsto. Lo scopo principale del modello proposto è quello di utilizzare la Tassonomia di Bloom come guida per i professori universitari nella progettazione dei test. In questa prospettiva, ciò fornisce ai professori sostegno nel difficile processo di identificazione, classificazione e comunicazione chiara di indicatori specifici dell'outcome che sono successivamente utilizzati per valutare [evaluate] i loro stessi insegnamenti.

KEYWORDS

Learning outcome, lifelong learning, generic competences, subject specific competences, framework.

Risultati d'apprendimento, Formazione continua, Competenze generiche, Competenze specialistiche, Framework.

Premessa

L'interesse per le prestazioni del sistema nazionale universitario ha avuto un indubbio incremento nell'ultimo decennio. Le istituzioni preposte alla definizione, all'attuazione e alla valutazione delle politiche universitarie – il MIUR, l'ANVUR e le singole Università¹ – sono fortemente interessate sia all'organizzazione, sviluppo e valutazione dei vari corsi e livelli di studio (lauree e lauree specialistiche, Master e Dottorati di ricerca) sia al contesto didattico, alle strutture e ai processi che favoriscono la professionalizzazione, e quindi l'assegnazione dei *titoli accademici*, sia ai prodotti e ai *learning outcome*, attesi e raggiunti dagli studenti.

In particolare, l'interesse si concentra principalmente nell'analizzare se e quanto le prestazioni complessive di sistema siano congrue rispetto alle attese e comparabili con quelle di altri paesi europei (cfr. ENQA, 2009), in funzione del miglioramento della *qualità* complessiva del sistema universitario. Ciò vale sia per il conferimento dei *titoli accademici* sia per le attività di *ricerca e sviluppo* sia, ultimamente, per la *formazione permanente* – o apprendimento per tutto l'arco della vita (*life long wide learning*) – collegata allo sviluppo sociale ed economico².

Allorché le prestazioni, rilevate sulla base di indicatori e i parametri stabiliti per l'accreditamento e la valutazione periodica, descrivono *outcome* significativi³ il sistema universitario è considerato di *qualità*.

Per la valutazione della qualità complessiva del sistema universitario, oltre alle prestazioni relative alle attività di ricerca, che sono misurate sui professori e ricercatori e sulle strutture di ricerca universitarie, sono considerate anche le prestazioni compiute dagli studenti, cioè i *risultati di apprendimento specialistici*; questi, secondo i principi europei⁴, sono espressi da: «[...]il Quadro Europeo di riferimento per i titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*Overarching Framework for Qualifications – QF EHEA*) comprendente tre cicli, descrittori generici per ciascun ciclo basati sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sulle competenze acquisite[...]». I risultati di apprendimento di tipo

- 1 Le sigle MIUR e ANVUR corrispondono a: Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, MIUR; Agenzia Nazionale Valutazione Università e Ricerca, ANVUR.
- 2 Cfr. Art. 4, comma 51 e succ., della LEGGE 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, (12G0115).
- 3 In questo caso la *significatività* è collegata al rispetto di quanto previsto e dal D.M. n° 17 del 15 luglio 2011 e dal Bando di partecipazione ANVUR, *Valutazione della qualità della ricerca 2004-2010*, VQR 2004-2010, 7 novembre 2011. La VQR prendeva in considerazione i *prodotti di ricerca* realizzati dai ricercatori (a tempo indeterminato e determinato), assistenti, professori associati e professori ordinari (a tempo indeterminato e a tempo determinato ai sensi dell'articolo 1 comma 12 della legge 230 del 2005) riuniti all'interno di Aree di ricerca (stabilite dal CUN). La valutazione dei prodotti di ricerca, definiti *attesi*, è stata utilizzata anche per la valutazione a livello sia di struttura complessiva, cioè Università, sia dei Dipartimenti interni alle Università (nel caso dell'UNICUSANO è stato considerato l'intero Ateneo). La valutazione, quindi, non riguardava i Corsi di Studio.
- 4 Cfr. Conferenza dei Ministri Europei Responsabili dell'Istruzione Superiore (2005), *Comunicato di Bergen*, 19-20 maggio, http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066; Conferenza dei Ministri Europei Responsabili dell'Istruzione Superiore (2012), *Comunicato di Bucarest*, 26-27 aprile, http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6718.

specialistico, quindi, non indicano le *intenzioni* dei docenti o le *aspettative* delle strutture universitarie, espresse attraverso il compimento del corso di studi⁵, bensì gli effettivi risultati *dimostrati* dagli studenti, dimostrazione che diventa predittiva per il riconoscimento di *manifestazione* di competenze professionali (Cfr. R. Melchiori, 2012). Per il riconoscimento delle competenze il Parlamento e il Consiglio Europeo hanno ritenuto necessario che i Paesi collegassero, utilizzando un *National Qualification Framework*⁶, la formazione iniziale scolastica, la formazione universitaria e quella permanente (*long wide life learning*) attraverso lo sviluppo e il successivo ampliamento, o miglioramento, delle cosiddette *competenze chiave*, a cui fare corrispondere, nel contesto della *formazione formale* (università) e *non formale* (organizzazioni), obiettivi formativi espressi in termini di risultati di apprendimento; questi, quindi, descrivono gli esiti, sia *attesi*, sia *espressi*, ovvero dimostrati, dell'apprendimento universitario, tanto di tipo *specialistico* (conoscenze teoriche e applicate in un campo di studi, collegate a processi cognitivi di *problem solving*), quanto di tipo *generalista* (talora chiamati *generic o soft skills*, collegate a processi cognitivi, in particolare, al *critical thinking*, *l'ability to communicate*, il *learning to learn*).

Per corrispondere al conseguimento dei risultati di apprendimento attesi ed espressi l'Università *Niccolò Cusano*, riconoscendosi con quanto in via sperimentale avviato dall'ANVUR⁷ nell'AA 2012-13, ha ritenuto opportuno, per porre in relazione i risultati attesi con quelli effettivamente e singolarmente espressi nei singoli insegnamenti dei corsi di studio, avviare un progetto di ricerca e sviluppo per la definizione di un *framework* che evidenziasse, da una parte, un modello complessivo per l'organizzazione e la gestione automatizzata degli appelli delle sessioni di esame⁸, e degli esami stessi sostenuti dagli allievi e, dall'altra parte, una proposta pratica, fondata teoricamente e metodologicamente, per la costruzione di prove d'esame in grado di coniugare nella formulazione dei risultati di apprendimento le conoscenze, le abilità, le capacità e i processi di apprendimento sia di tipo specialistico sia di tipo generalista. L'obiettivo, da cui deriva l'ipotesi del progetto di ricerca, è di considerare lo sviluppo delle competenze

- 5 La descrizione complessiva del Corso di Studi, che diventa operativa tramite il sistema di accreditamento iniziale e periodico, è costruita tramite la Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS); tra le informazioni sono inserite anche i *risultati di apprendimento attesi*.
- 6 I pilastri dello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore (EHEA – *European Higher Education Area*) sono: QF EHEA – ECTS, definisce i crediti e il Quadro Europeo delle Qualifiche; Standard europei e linee guida sulla qualità (ESG) – EQAR (*European Quality Assurance Register*); Convenzione per riconoscere le qualifiche nell'Istruzione Superiore (HE – *Higher Education*) – Lisbona 1997.
- 7 Cfr. Fiorella Kostoris Padoa Schioppa, *Ragioni, criteri e modalità di realizzazione di un test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani*, ANVUR, Agosto 2012, p. 8 «Pertanto, risulta chiaro perché, fra gli ulteriori indicatori e criteri definiti ex ante per l'accreditamento e la valutazione periodica, l'ANVUR ritenga necessario inserire quelli atti a *verificare ex post l'esito effettivamente ottenuto nell'apprendimento dai laureandi, in forma specialistica per ogni corso di studio o ogni classe o area disciplinare che li aggrega opportunamente, e in forma generalista per ogni sede (e, in una certa misura, come si vedrà, anche per ogni corso)*».
- 8 Rientrano in questa sezione le indicazioni del MIUR circa l'università digitale e la normativa circa la «verbalizzazione elettronica online e la registrazione automatizzata del voto di esame in forma digitale» da realizzare entro il 2013.

sia di tipo generalista sia di tipo specialistico collegate ai risultati di apprendimento⁹. In sintesi, la teoria che si sostiene è che le capacità, le abilità e i processi cognitivi non sono di per sé scomponibili e suddivisibili categoricamente tra quelli che rinviano alla formazione specialistica e quelli che rinviano alla formazione generalista. Tutti i processi cognitivi sono coinvolti durante le attività di studio e formazione, con livelli d'uso diversi a seconda dell'attività svolta; è perciò possibile considerare nella formazione – e pertanto nell'apprendimento – lo sviluppo delle capacità e delle abilità sia di tipo specialistico sia di tipo generalista che possono intervenire nelle attività svolte.

Nei paragrafi successivi sono descritti gli elementi fondanti del progetto di ricerca e sviluppo, cioè: il *quadro teorico e metodologico* utilizzato come riferimento, che aggrega le diverse dimensioni e conoscenze coinvolte nel complicato progetto di ricerca e di sviluppo; il *framework* per l'organizzazione e la gestione del processo di esame e la piattaforma software come risultati della rappresentazione, dei processi e della relativa conoscenza, e come prodotti del progetto di ricerca e sviluppo; il *programma di valutazione*, generato per il controllo, la regolazione, la valutazione progressiva e la valutazione di giudizio, conclusiva ed ex post, associata al progetto di ricerca e sviluppo.

1. Il quadro teorico-metodologico

1.2. Aspetti definitivi

L'università Unicusano si trova a operare, e quindi a far fronte, a esigenze diverse da quelle tradizionali istituzionali; queste sono affiancate, o a volte sostituite, da nuovi ruoli e compiti che costringono le università a modificare profondamente azioni e strategie¹⁰. Se la prima rivoluzione dell'università è stata quella di introdurre i cicli di studio e il sistema dei crediti, la seconda rivoluzione è da considerare legata proprio all'uso di *learning outcomes* (cfr. CEDEFOP, 2011, pag 12) per esprimere il *livello formativo raggiunto* e alle *competenze professionali* dimostrabili. I risultati di apprendimento, in particolare, come nuova *unità di riferimento*, sono utilizzati per comparare e riconoscere i titoli di studio e le qualifiche a livello europeo – grazie al Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore adottato nel 2005 a cui sono seguiti, o devono seguire, i quadri nazionali dei titoli di studio – e, nello stesso tempo, sono considerati a pieno titolo anche tra i criteri in base ai quali valutare la qualità di un corso di studio.

È innegabile che i cambiamenti introdotti richiedano alle Università, ai Diparti-

9 L'obiettivo assunto si discosta da quanto previsto dal progetto di ricerca dell'ANVUR (2012), pur rimanendone compatibile, in quanto i risultati relativi alle competenze generaliste non sono collegate soltanto alle «competenze generaliste manifestate dagli studenti al momento dell'accesso all'Università [bensì] puntando comunque a valutare non le nozioni bensì le capacità *above content*» (AHELO, 2012).

10 Per la prima volta è in modo specifico nei decreti attuativi del D.M. 270/04 – in cui sono state definite le nuove classi di laurea e di laurea magistrale – si afferma quanto segue: «Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT» (art. 3 comma 7).

menti o alle Facoltà, di ripensare e riformare le attuali modalità di progettazione, organizzazione, gestione e valutazione dei corsi di studio, andando nella direzione di una *conduzione manageriale* degli stessi corsi di studio (cfr. Paparella, 2007). Questa linea è confermata dalle attività che sono state inserite nel modello di valutazione progettato dall'ANVUR e che devono essere attuate a livello di corso di studio; ad esempio l'attività di Rapporto di Riesame che documenta l'insieme delle riflessioni sull'andamento, sullo stato e sulle azioni da realizzare per migliorare l'andamento e i risultati ottenuti di un corso di studio (cfr. ANVUR, 2013).

Le componenti, che sono state in questo caso considerate, quindi, per il progetto di ricerca e sviluppo, assunte a riferimento per l'attività di *modellizzazione concettuale*, hanno riguardato aspetti eterogenei, vale a dire: *teorici ed epistemologici* (cioè la realtà di riferimento da considerare collegata alle teorie dell'apprendimento e formazione della conoscenza); *organizzativi e gestionali* (cioè l'azione di rappresentazione da considerare riferita sia alla conoscenza, mentale e scientifica, sia al processo di attuazione degli esami); *valutativi* (cioè, sia per i risultati di apprendimento e delle capacità generaliste degli studenti, sia per il progetto di automatizzazione).

Nella figura 1 è riportata la schematizzazione delle componenti eterogenee di interesse e di approfondimento, e i legami tra loro considerati, che sono state affrontate nella progettazione del sistema automatizzato di gestione delle sessioni di esame e e la verbalizzazione elettronica¹¹.

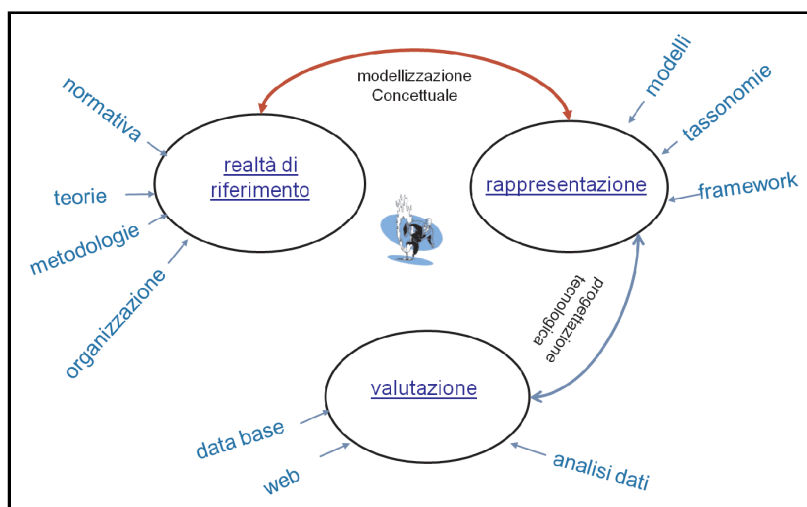


Fig. 1 – Schematizzazione delle componenti afferenti al progetto di ricerca

11 Cfr. Tavolo tecnico Università digitali, *L'università digitale*, MIUR.

Di seguito sono descritte le assunzioni e le scelte operate relative agli:

- aspetti concettuali riguardanti gli approcci, le teorie e le metodologie considerate per la costruzione del quadro teorico di riferimento -per gli aspetti relativi alla formazione e ai risultati degli apprendimenti collegati alla costruzione delle competenze, culturali e pratiche operative-;
- aspetti della rappresentazione della conoscenza riferita agli ambiti dell'apprendimento, specifico e generalista, e della organizzazione e gestione del framework che attualizza il processo di organizzazione e gestione degli esami degli studenti (con l'obiettivo della verbalizzazione elettronica);
- aspetti della valutazione che riguarda gli ambiti sia degli esami e, quindi, collegata allo svolgimento e all'esito dell'esame da parte dello studente, sia del progetto di ricerca e, quindi, collegata al conseguimento degli obiettivi stabiliti.

2. Gli aspetti teorici – metodologici

Nelle analisi e nella ricostruzione concettuale di organismi complicati, come è da considerare una organizzazione universitaria, che si compongono di soggetti e oggetti, norme e regole e presentano procedure e prassi, condizioni ed evoluzioni diverse e precostituite, si ricorre all'uso dei *modelli*, o delle *metafore*, per costruire immagini variamente articolate e puntuali attraverso cui dare concretezza a ipotesi strutturali e di funzionamento. Ciò avviene sia nei settori delle scienze *naturali* o *tecniche*, cioè le discipline che analizzano i fatti naturali riportandoli ad algoritmi formali, sia nel settore delle scienze umane, dove il ricorso a rappresentazioni o visive o linguistiche è giustificata dalla necessità di ricomporre eventi che presentano un semplificato o ridotto livello di formalizzazione. Il potere evocativo del modello si realizza attraverso immagini, disegni, schemi e reticoli utilizzati per rappresentare e collegare le parti dei fenomeni o degli organismi complicati, o complessi, che si vogliono indagare, e rappresenta un ausilio utilissimo se si vuole collegare un senso che dia conto della complicatezza soprattutto quando gli organismi indagati comprendono situazioni e condizioni diverse che si devono collocare in uno spazio comune.

Il modello e la metafora, e i relativi processi, sono stati utilizzati nella realizzazione del progetto relativo alla costruzione di un sistema di organizzazione e gestione degli appelli degli esami universitari e della relativa verbalizzazione elettronica. In questo progetto l'applicazione dei due processi – modellizzazione e rappresentazione – ha implicato da una parte la modellizzazione, simbolica e iconica, del processo di gestione delle prove di esame, cioè prove orali o prove scritte, che potevano utilizzare sia test oggettivi sia saggi brevi sia risoluzione di problemi; dall'altra parte, invece, ha permesso di modellare e ri-costruire la formulazione del giudizio sul risultato di apprendimento dello studente, considerando la prova sostenuta, che prevede oltre all'assegnazione di un valore numerico su scala trentesimale, anche l'espressione dell'andamento della prova stessa¹².

Di seguito sono esplicitati gli approcci, le teorie e le metodologie che sono state assunte per le riflessioni e lo sviluppo del quadro di riferimento del progetto.

12 L'andamento della prova, sia scritta sia orale, viene delineato, da parte del docente, attraverso una sequenza di domande con risposta da scegliere su una scala di valori categoriali (5 categorie).

2.1. L'approccio per risultati di apprendimento

Il cambiamento del sistema universitario italiano si inserisce all'interno delle mutazioni del sistema di istruzione superiore europeo per il quale sono stati definiti e condotte una serie di profonde trasformazioni e di radicali cambiamenti dei principi e degli assetti che governano e connotano i sistemi e le istituzioni universitarie. Tale processo di riforma, che fu definito come *Processo di Bologna*¹³, intese realizzare uno *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* con cui garantire la trasparenza e la leggibilità dei percorsi e dei titoli di studio, la mobilità di studenti e laureati, l'attrattività del sistema di istruzione superiore europeo e l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa. Nel processo di riforma sono stati considerati fondamentali i *profili accademici* e professionali richiesti dalla società civile e dal mondo del lavoro, oltre che dall'università stessa. In questi profili sono stati ritenuti sostanziali i *risultati di apprendimento* e le *competenze acquisite* per esprimere il livello educativo che s'intende raggiungere.

Dal punto di vista delle qualifiche, con i risultati di apprendimento il riconoscimento contribuisce a: *migliorare* la corrispondenza delle qualifiche con le aspettative del mercato del lavoro; *assicurare* una maggiore apertura dei sistemi di istruzione e di formazione per riconoscere l'apprendimento raggiunto indipendente da dove è stato acquisito; *promuovere* una maggiore flessibilità e responsabilità dei sistemi di formazione che rilasciano titoli di studio, pur consentendo una maggiore autonomia nella definizione dei percorsi di istruzione per ottenere i risultati.

La spostamento dell'insegnamento-apprendimento e della relativa valutazione (cfr. CEDEFOP, 2008) verso i risultati di apprendimento e le competenze professionali, in linea con la direttiva europea (cfr. CONSIGLIO EUROPEO, 2006, p. 11¹⁴), evi-

- 13 Nel giugno 1999, fu firmata dai ministri responsabili dell'istruzione superiore di 29 paesi europei il 19 giugno 1999, la cosiddetta dichiarazione di Bologna che ha dato avvio al cosiddetto Processo di Bologna. In tale dichiarazione i ministri concordarono un insieme d'importanti obiettivi per lo sviluppo di un'area coerente e coesa di istruzione superiore europea entro il 2010. Nella successiva Conferenza di Berlino, cui parteciparono i ministri responsabili di 33 paesi europei, furono definite le priorità e i nuovi obiettivi della formazione superiore per i successivi anni, con la prospettiva di accelerare la realizzazione dell'area di istruzione superiore europea.
- 14 Nel documento dell'EU del 2006 si precisa che per risultato di apprendimento si intende «*The set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning*» e successivamente si precisa che i «*learning outcomes can be formulated for a number of purposes; in relation to individual courses, units, modules and programmes. They may furthermore be used by national authorities to define entire qualifications – sometimes structured within or linked to qualifications frameworks and systems. International bodies may, finally, use learning outcomes for the purposes of transparency, comparability, credit transfer and recognition*». Mentre per la competenza viene espressa la seguente definizione «*Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical com-*

denza un cambiamento di paradigma da *docente-programma insegnamento a com-partecipazione e cooperazione* nella costruzione e nell'attuazione dei percorsi educativi che portano all'apprendimento professionalizzante e, quindi, al conseguimento dei titoli finali. Lo spostamento (*shifting*) da un sistema educativo centrato sull'insegnamento a uno centrato sull'apprendimento.

I risultati di apprendimento, riguardano sia l'intero corso di studio del primo o secondo ciclo (laurea, laurea magistrale) sia un singolo insegnamento (modulo o unità didattica); nel primo caso, in particolare, i risultati d'apprendimento corrispondono alla descrizione della qualifica finale di un corso di studio universitario. I risultati d'apprendimento permettono, quindi, una certa flessibilità e autonomia per la costruzione di *curricoli* professionalizzanti; nello stesso tempo possono essere la base per la costruzione di indicatori di livello.

L'intero sistema, che si basa sui risultati di apprendimento, a livello sia nazionale sia dell'Unione Europea si configura, quindi, come un sistema di *outcome based education*, con l'obiettivo di realizzare una sintonia (*tuning*) di *curricoli* dei corsi di studio universitari dei vari paesi in termini di strutture, ordinamenti didattici e insegnamenti effettivi. Questo sistema è utile per rilasciare titoli di studio che sono riconosciuti sia nell'EU sia internazionalmente.

2.2. Le teorie per i risultati di apprendimento

Il passaggio a una più esplicita espressione dei risultati dell'apprendimento di un percorso formativo è supportato da molte posizioni teoriche (cfr. Kolb, 1984; Vygotsky 1978; Piaget, 1964; Bruner, 1966)¹⁵. Sussiste un ampio supporto teorico per

petence involving the possession of certain personal and professional values». Successivamente si precisa che il concetto di competenza « .. is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess. The aspect of selfdirection is critical to the concept as this provides a basis for distinguishing between different levels of competence. Acquiring a certain level of competence can be seen as the ability of an individual to use and combine his or her know – ledge, skills and wider competences according to the varying requirements posed by a particular context, a situation or a problem. Put another way, the ability of an individual to deal with complexity, unpredictability and change defines/determines his or her level of competence. This understanding of competences will be reflected in the EQF reference levels described in this document where a distinction will be made between knowledge (reflecting element (i) of the above definition), skills (reflecting element (ii) of the above definition and, finally, wider competences (reflecting elements (iii) and (iv) of the above definition)».

- 15 Cfr. In particolare si ricorda D. Kolb per la riflessione sull'esperienza. Gli altri autori sono ricordati per il paradigma del costruttivismo e i modelli e le applicazioni pedagogiche che da tale teoria derivano; questo presenta diverse forme: *costruttivismo interazionista* per Piaget e Ausubel, che considerano l'interazione del soggetto (e dei suoi schemi mentali più interni) con i dati provenienti da un non meglio definito ambiente esterno, mentre si parla di *costruttivismo socio-culturale* per Vygotskij e Leont'ev che considerano l'apprendimento come un processo di costruzione di significati socialmente negoziati. Il modello d'apprendimento individuale proposto da Piaget si fonda su due principi generali (organizzazione e adattamento), attraverso i quali avviene lo sviluppo cognitivo e biologico dell'individuo, e su alcuni concetti quali: sche-

metodi di insegnamento e di apprendimento che permettono agli individui di riflettere sulle proprie esigenze e necessità e sul loro processo di apprendimento. L'uso dei risultati di apprendimento è supportato da queste teorie. In particolare, il costruttivismo rappresenta la teoria di riferimento per l'integrazione dei modelli didattici, della progettazione dei materiali di insegnamento, dell'impiego delle tecnologie per la costruzione degli ambienti più complicati funzionali all'apprendimento e alla formazione *on line*, dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento in *rete* all'apprendimento *a rete*. Tale scelta ha, di fatto, collegamenti anche nel mondo del lavoro, dove i processi di definizione degli standard professionali si basano sull'esplicitazione delle componenti di una attività professionale; queste sono molto simili ai risultati di apprendimento attesi. L'approccio metodologico delle *comunità di pratica*, (cfr. Wenger, 2006) di tipo professionale, richiede una chiara comprensione di ciò che deve essere appreso e come è meglio apprendere; quando si utilizza questo approccio, la capacitazione, la crescita personale e lo sviluppo professionale saranno supportate da dichiarazioni chiare (come ad esempio i risultati di apprendimento) di ciò che è previsto che si possa osservare, da parte dei lavoratori o degli studenti, una evidenza ovvero una manifestazione di ciò che è stato dichiarato come risultato atteso.

2.3. Il programma di valutazione

Evidenziare e valutare i risultati di apprendimento sono attività intrinsecamente complicate che vanno affrontate attraverso un processo globale, che coinvolge diversi metodi e le parti interessate (cfr. Galliani, 2005). Quando viene realizzata in modo efficace, la valutazione dei risultati di apprendimento attesi è in grado di fornire la prova sia dell'avvenuto apprendimento sia della progressione dell'apprendimento da parte degli studenti; inoltre, la valutazione, può fornire le raccomandazioni di priorità per il miglioramento continuo dell'insegnamento (cfr. Coggi, Ricchiardi, Maccario, 2004). L'analisi del corso di studio è un metodo di valutazione che può essere utilizzato per determinare dove, quando, e come i risultati di apprendimento attesi sono rilevati e valutati (cfr. ANVUR, 2013, cit.). Questa fornisce una strategia efficace per disporre, articolare e integrare i risultati di apprendimento ottenuti dagli insegnamenti di un corso di studi e di diffondere la sintesi dell'analisi agli studenti, ai docenti di riferimento, agli ammini-

ma mentale, assimilazione, accomodamento, equilibrio. Secondo Piaget la mente è organizzata secondo strutture complesse e integrate. La struttura di livello più semplice è lo *schema*, definito da Piaget come una rappresentazione mentale di un definito insieme di percezioni, idee e/o azioni (Piaget, 1964). Per Vygotsky (1978), invece, l'apprendimento deriva direttamente dalle interazioni sociali. Uno dei concetti fondamentali introdotti da Vygotsky è la nozione di Zona di Sviluppo Proximale (Zone of Proximal Development, ZPD). In termini più semplici, la ZPD è la zona che separa le conoscenze che uno studente ha già da quelle che dovrà apprendere. Se, in relazione a un dato compito, lo studente si trova all'interno della ZPD, egli riuscirà ad eseguire il compito con l'assistenza di un istruttore e, successivamente, ad *internalizzarlo*. A tale attività di assistenza, laddove essa sia strutturata e sistematica, Bruner (1966) si riferisce con il termine "scaffolding" (impalcatura), ovvero di "supporto". In termini didattici tale supporto è costituito dall'insieme delle attività di mediazione, dei materiali, degli strumenti, degli artefatti predisposti dall'insegnante al fine di favorire l'apprendimento.

stratori e stakeholder interessati al corso di studi stesso. Il valore dell'analisi del corso di studi è dimostrata dall'esame dei risultati compiuta da gruppi di lavoro per identificare punti di forza, le lacune, le ridondanze e le incongruenze e quindi stabilire specifiche raccomandazioni per il miglioramento. In questa analisi, inoltre, si può valutare la portata e la frequenza dei metodi didattici e della relativa valutazione, la profondità e la complessità delle esperienze di apprendimento degli studenti. Quest'ultime sono operativamente valutate tramite il processo di gestione delle sessioni di esame.

3. I risultati teorici, metodologici e funzionali

3.1. Il modello per i risultati di apprendimento

L'applicazione dei paradigmi teorici portano alla definizione di nuovi approcci formativi e di ambienti di apprendimento. I primi sono caratterizzati dai seguenti elementi: un approccio all'educazione centrata principalmente sullo studente, sulla sua capacità di apprendere, sul suo maggiore coinvolgimento e protagonismo che permettono di sviluppare la capacità di gestire informazioni nuove e trovare e valutare le fonti di informazione nelle forme più varie (attraverso le biblioteche, internet etc.). I secondi, invece, sono caratterizzati da un diverso ruolo dei docenti di riferimento, da un nuovo approccio per le attività educative, da un interesse per lo sviluppo delle competenze. Nelle università, tradizionalmente, i docenti hanno concepito il loro compito come limitato alla elaborazione e al trasferimento della conoscenza disciplinare, e per tale motivo molti professori non sono abituati a considerare all'interno dell'insegnamento anche i processi cognitivi e le strategie di apprendimento evocate e, quindi, possiedono poca familiarità con il vocabolario e il quadro concettuale usato per descrivere e classificare i processi cognitivi colleganti alle dimensioni della conoscenza (cfr. Melchiori, 2012). Il passaggio ai risultati di apprendimento, inoltre, aumenta le difficoltà di insegnamento in quanto occorre trasformare gli obiettivi d'insegnamento, ovvero ciò che deve essere insegnato, in risultati che gli studenti sono in grado di dimostrare di conoscere, comprendere, eseguire, risolvere con competenza. Nell'ambito di questo cambiamento è evidente ormai che le Università non devono soltanto trasferire della conoscenza consolidata o in evoluzione – la loro sfera accettata di specializzazione –, ma anche una varietà di competenze (*Generic Competences* e *Subject Specific Competences*).

In linea con queste riflessioni, il modello qualitativo-quantitativo, predisposto per il progetto di ricerca, che viene ritenuto più appropriato considera l'apprendimento e i risultati non come una somma di una successione di traguardi raggiunti, ma una *struttura gerarchica inclusiva* esplicita dove qualsiasi risultato di apprendimento a un livello più elevato comprenderà, ovvero incorporerà, i risultati collocati al livello inferiore (*modello a matryoska*). In pratica, il costrutto del risultato di apprendimento più elevato (aspetto *qualitativo*) diventa più ampio e profondo, riflettendo il progredire dell'insegnamento-apprendimento; non è quindi importante dove e quando si sviluppa o si accresce una capacità o competenza all'interno di un percorso di studi, quanto stabilire in che modo comprendere la differenza di apprendimento tra uno livello e l'altro per a stessa capacità o abilità cognitiva (analogo discorso per le conoscenze disciplinari). All'interno di ogni livello o stadio di sviluppo il livello dell'apprendimento raggiunto (aspetto *quantitativo*) è rappresentata da scale quantitative (figura 2).

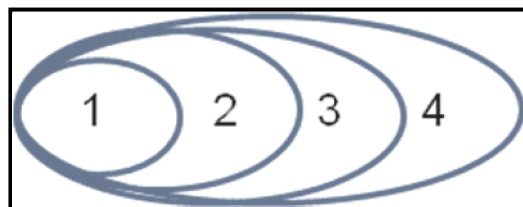


Fig. 2 – Modello a matryoska per i risultati di apprendimento

L'utilizzo di questo modello, infine, permette di risolvere lo sviluppo di livelli di risultati di apprendimento mantenendo la coerenza tra gli stessi livelli.

3.2. La caratterizzazione dei risultati di apprendimento

Per la realizzazione del progetto di sviluppo degli esami il modello predisposto dall'università permette di dare conto, e quindi esplicitare, le attività di insegnamento e di apprendimento specifico, ovvero di tipo *eLearning*; questo tipo di formazione incoraggia, permette e promuove qualità significative di apprendimento e professionalizzazione e soprattutto i funzionamenti degli studenti, come la capacità di analisi e di sintesi, l'indipendenza di giudizio, la curiosità, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di comunicare.

La riflessione sui metodi e gli obiettivi d'insegnamento e di apprendimento implica anche una riflessione sui corrispondenti mutamenti nei metodi e nei criteri di valutazione degli apprendimenti attesi, ovvero la verifica del soddisfacimento dei risultati di apprendimento. Ogni studente dovrebbe fare esperienza di una varietà di strategie di apprendimento e avere accesso a diversi tipi di ambienti di apprendimento, qualunque sia la sua area di studio. Naturalmente la trasparenza e la comparabilità dei sistemi e dei criteri di valutazione del profitto sono essenziali se si deve sviluppare un processo di assicurazione della qualità a livello europeo (cfr. ANVUR, 2012).

Per la formulazione dei risultati di apprendimento, specifici e generalisti, possono essere utilizzate le varie *tassonomie* che realizzano attraverso costrutti, tipologie e gerarchie di apprendimento, delle classificazioni dei processi cognitivi che si associano all'apprendimento (cfr. Melchiori, 2012). In questo modo è possibile distinguere tra:

- *risultato di apprendimento atteso*, espresso da una formulazione scritta, che specifica contenuti, capacità, abilità, competenze a cui occorre associare i processi cognitivi classificati attraverso una tassonomia bidimensionale;
- *risultato di apprendimento osservato*, espresso da una registrazione, secondo criteri e condizioni stabiliti, della manifestazione di apprendimento osservata da cui deriva un giudizio esternato tramite valori quali-quantitativi.

Questa suddivisione rivela le due facce del risultato di apprendimento: l'anticipo di ciò che si attende sia appreso, la manifestazione di ciò che si è atteso, e quindi appreso.

L'apprendimento, dunque, consiste nella costruzione di nuove conoscenze e competenze e/o modifica delle conoscenze e competenze esistenti. In questo contesto il ruolo del docente di riferimento (cfr. D.M. 17 aprile 2013) non è più

quello di trasmettitore di conoscenze, ma piuttosto quello di consentire le condizioni che possono facilitare il processo di costruzione individuale delle conoscenze da parte dello studente.

4. Il modello del contesto del processo degli esami

La gestione delle sessioni d'esame dell'università, realizzate in forma sia scritta (principalmente presso le sedi esterne dell'università) sia in presenza (principalmente presso la sede centrale dell'università), comporta l'utilizzazione di specifiche prove che sono realizzate dai docenti delle discipline costituenti i Corsi di studio.

Per migliorare il funzionamento del processo complessivo che si genera per la gestione delle sessioni di esame è definito uno specifico *modello* (presentato in figura 3) che ne rappresenta sia le *fasi* e le *mete*, intermedie e finali, sia le *azioni*, le *relazioni funzionali* e i *soggetti interessati*, e dell'*automatizzazione del processo di verbalizzazione del voto* (ex Art. 48, punto 2 Legge 9 febbraio 2012, n. 5, *Disposizioni urgenti in materia di semplificazioni e di sviluppo*). Il modello del processo evidenzia una serie di fasi che sono indipendenti l'una dall'altra, ma che nel loro insieme costituiscono l'intero processo di gestione delle sessioni di esame e di registrazione del voto assegnato. Le fasi prevedono l'esecuzione di macroattività in parte automatizzate. La transizione da una macroattività a un'altra all'interno di una fase, e da una fase all'altra, è assicurata dai soggetti interessati.

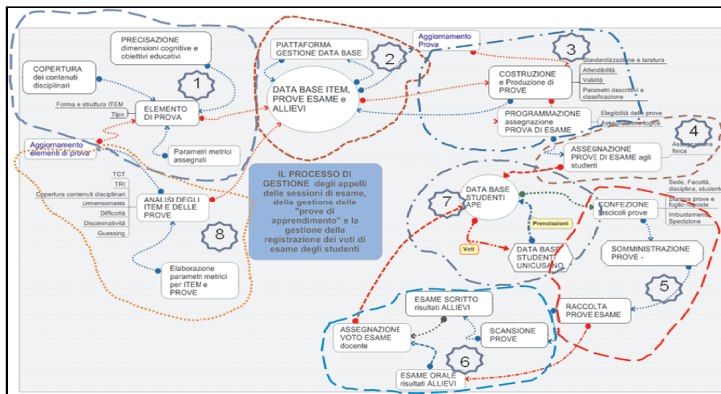


Fig. 3 – Le fasi del processo di gestione delle sessioni di esame

4.1. Il framework operativo degli esami

Lo sviluppo del modello funzionale del processo di gestione degli appelli degli esami dell'università è realizzato tramite un framework che specifica sia la struttura dei dati sia le procedure attuative delle singole fasi di lavoro. Queste utilizzano per le loro attività e per la comunicazione tra le stesse fasi, delle basi di dati che nel loro insieme sono chiamate *Archivio di prove e sessioni di esame*, o APE. Alcune funzionalità software permettono di gestire l'archivio in considerazione delle fasi del processo di gestione delle sessioni di esame. In particolare l'archivio APE conterrà data base riguardanti sia *items e prove di apprendimento* sia i *risultati di apprendimento* degli allievi – questi rappresentati dai compiti

svolti e dai giudizi parziali assegnati – sia la *valutazione* assegnata dai docenti agli allievi, ovvero i voti, come conclusione dell'attività di esame – oppure non assegnazione del voto se le condizioni rilevate non lo permettono.

Le macro-azioni principali di lavoro previste dal modello e attuate tramite il frame work di gestione sono (figura 2):

- la produzione delle *prove d'esame* (scritte e orali) che prevede le fasi relative a:
 - realizzazione degli elementi di prova (ricercatori, docenti, cultori della disciplina);
 - revisione degli elementi di prova (docenti, ricercatori, cultori della disciplina);
 - registrazione degli elementi di prova utilizzabili nell'archivio APE;
- la gestione dei *fascicoli d'esame* che raccoglie le fasi relative alla:
 - assegnazione delle prove scritte agli allievi (in base a parametri stabiliti) e la confezione e spedizione dei fascicoli organizzate per sedi di esame, la somministrazione e la raccolta delle prove compilate, il rinvio dei plichi contenenti le prove compilate all'università, l'acquisizione dei pacchi contenenti le prove compilate da parte dell'università
 - stampa del verbale di esame per gli allievi da assegnare al docente per la gestione della sessione orale dell'esame;
- l'assegnazione del *voto d'esame*, che prevede le fasi relative alla
 - apertura dei plichi con i compiti da parte dei docenti, la correzione dei compiti, l'espressione del giudizio attraverso il voto d'esame o descrizione, la registrazione dei voti assegnati nel data base allievi;
 - effettuazione dell'esame orale con assegnazione del voto sulla scheda d'esame associata al verbale e registrazione del voto assegnato nel data base allievi.
- l'analisi delle *prove di esame* e degli item, utilizzate nella sessione d'esame, ovvero la registrazione calcolo degli indici e parametri associati e relativi alla Item analysis e alla Item response analysis, la registrazione dei risultati.

Conclusioni

Le parole *risultato di apprendimento* atteso e di *competenza* hanno assunto una forte valenza anche nell'ambito della formazione universitaria; nell'università, in particolare, hanno ispirato i *piani di studio*, la *didattica assistita* e la *valutazione formativa e conclusiva* per titolo di studio. Di fatto, i due termini sono diventati il nucleo fondante di ogni discorso sull'apprendimento, sulla formazione e sulla professionalizzazione; spesso sono state utilizzate come sinonimi, oppure impiegate in modo banale o superficiale. Per lo sviluppo del progetto sulla automatizzazione del processo di organizzazione e gestione degli esami universitari e la registrazione del voto in forma digitale, è stato necessario, partendo dall'analisi delle singole parole considerate come *costrutti*, definire una teoria di collegamento e di raccordo tra i due costrutti, allo scopo di dare un orientamento che permettesse di chiarire come considerare al contempo il soddisfacimento dei risultati di apprendimento attesi e i processi cognitivi sia specifici sia generalisti. Questo in funzione di derivare dal risultato di apprendimento atteso e osservato l'assolvimento dell'aspetto della valutazione e dell'assegnazione del titolo di studio.

La proposta di un *modello concettuale e operativo* come riferimento per poter realizzare il sistema di gestione degli esami è, quindi, funzionale alla rilevazione di competenze sulla base del soddisfacimento dei risultati di apprendi-

mento attesi da parte degli studenti, compreso il recupero di concetti e abitudini operative collegate a processi cognitivi. La costruzione del modello è congiunta all'analisi delle evidenze presenti sia nelle pubblicazioni riguardanti la ricerca educativa effettuata sugli eventi didattici e formativi delle università sia nella normativa riguardante l'accreditamento e l'autovalutazione delle università definite dal MIUR e dall'ANVUR. In particolare, le definizioni sia di competenze e di risultati di apprendimento attesi sono strettamente collegati sia altri costrutti collegati, come corso di studio, competenze generaliste, valutazione formativa e progressiva, ecc., sia alle teorie pertinenti riguardanti l'apprendimento, la cognizione, il comportamento, gli atteggiamenti, le motivazioni, le emozioni.

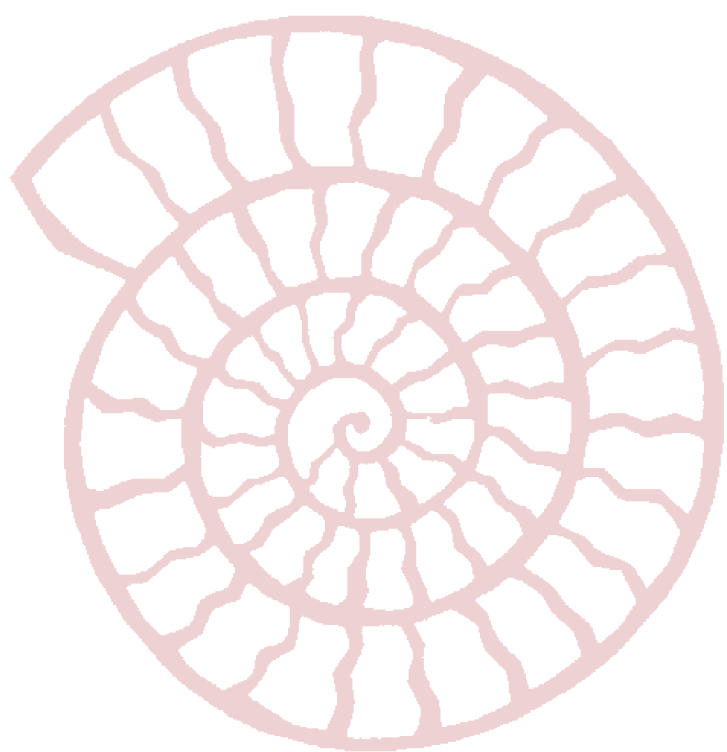
Riferimenti bibliografici


- ANVUR (2012). *Ragioni, criteri e modalità di realizzazione di un test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani*. Roma: ANVUR, 10 agosto.
- ANVUR (2013). *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*, 9 gennaio 2013. <<http://www.anvur.org/?q=ava-document>; prelevato 10/04/2013>.
- CEDEFOP (2008). *The Shift to Learning Outcomes; Policies and Practices in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2011). *Using learning outcomes*. Thessaloniki: Cedefop.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., Maccario, D. (2004). Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti. In *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coles, M., Oates, T. (2005). *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust – Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority*. Thessaloniki: Cedefop.
- D.M. 17 (aprile 2003). *Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all'art. 3 del Decreto 3 novembre 1999*, n. 509.
- ENQA (2006). *Methodological Report. Transnational European Evaluation Project II*, Enqa Occasional Papers 9. Helsinki.
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Enqa Occasional Papers. Helsinki, 3rd edition.
- EU (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, *On key competences for lifelong learning*, Official Journal L 394 of 30.12.2006. Brussels.
- EU (2008). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, EU (2008/C 111/01). Brussels,
- EUA (2007). *Creativity in higher education*. Brussels, Eua Publications,.
- Galliani, L. (2005). *Atenei e Facoltà tra valutazioni e classifiche*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Melchiori, R. (2012). *I risultati di apprendimento e le competenze*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- Melchiori, R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OCSE (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education. Paris <www.OCSE.org/dataOCSE/1/61/43787562.pdf>.
- OCSE (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2010). *The OCSE Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OCSE Publishing.

- OCSE (2011). *Education at a Glance 2011. OCSE Indicators*. Paris: OCSE Publishing.
- Paparella, N. (2007). Il management didattico: una responsabilità ineludibile. In *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Willis, S., Kissane, B. (1997). *Achieving outcome-based education: Premises, principles and implications for curriculum and assessment*. Deakin West, A.C.T.: Australian Curriculum Studies Association.

Sitografici

- UNESCO (2011). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011* <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>>.





I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio

Social and cultural contexts as opportunities for life-long learning: Shared planning and construction of new local educational spaces

Piergiuseppe Ellerani
Università di Bolzano
Piergiuseppe.Ellerani@unibz.it

ABSTRACT

This article makes use of data gathered by a research undertaken in collaboration with Cultural Associations of the township of Laives (BZ). Such research analyses the rise of a cross and strategic skill—“learning to learn”—with focus on necessary matters that are inherent to the multi-faceted perspective on educational environments. These matters are: (a) the entanglement between the training of human resources and the construction of a social capital meant as the drive towards individual and social well-being; (b) re-thinking of educational success meant as a useful requirement to start life-long learning processes; (c) the fact that if school is meant as a project of human and cultural capability and social cohesion, then it is required to enable people to live and grow up in a complex and multicultural society whose spaces are expanded thanks to digital technologies and whose limits of learning are re-defined; (d) the necessity of being able to manage and face the heterogeneity that, as a consequence of the multicultural society, is rooted in the cohabitation of plural cultures; (e) the close relation between scholastic results and contextual background. Therefore, it is acknowledged the need to develop reflexive capabilities—both internal and external with regard to people and contexts—that are able to provide guidance when unexpected experiences occur and retrace the thread of awareness in order to find meanings and strategies that are able to map again everybody’s cognitive and metacognitive world through the three-fold dimensionality of life-long learning—which is a shared educational system. After an analysis of the competences, this research offers some guidelines for the realization of life-long learning policies.

Il contributo si avvale dei dati di una ricerca svolta con le Associazioni Culturali del comune di Laives (BZ), che analizza l’emergere della competenza strategica e trasversale di “apprendere ad apprendere” attraverso alcune questioni irrinunciabili attinenti la prospettiva multipolare dei luoghi dell’educazione: l’intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di capitale sociale come motore di sviluppo e di benessere – individuale e sociale; il successo formativo come condizione utile per

avviare processi di apprendimento continuo; l'irrinunciabilità – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – ad abilitare a vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali e ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento; saper gestire e affrontare l'eterogeneità che, con l'affermarsi della società multiculturale, il radicarsi della convivenza di culture plurali; la stretta relazione tra risultati scolastici e background contestuale. Ne consegue la necessità di sviluppare capacità riflessive – interne ed esterne alle persone e ai differenti contesti – in grado di guidare nelle esperienze inattese e raggomitolare le consapevolezze per trovare significati e strategie in grado di ri-mappare il mondo cognitivo e metacognitivo di ognuno attraverso la tridimensionalità dell'apprendimento continuo, un sistema formativo partecipato. Dopo l'analisi delle competenze, la ricerca offre alcune indicazioni per le policy dell'apprendimento continuo.

KEYWORDS

Life-long learning, Social and cultural contexts, Educational territory, Competences.

Apprendimento continuo, Contesti sociali e culturali, Territorio formativo, Competenze.

1. Alcune rilevanti e irrinunciabili questioni

È probabile che l'affermazione “tutto non è più come prima” possa risultare in parte retorica, considerando la portata dei cambiamenti globali in atto da tempo. In realtà le policy scolastiche hanno sostenuto e condotto ampie riforme in gran parte delle nazioni – sia interne e sia esterne all'area OCSE – allo scopo di rendere ogni studente sempre più formato con un insieme di competenze per la vita. Il concetto di apprendimento è cresciuto sino a divenire centrale nella pluralità di forme e luoghi nei quali avviene. Simultaneamente si è resa evidente l'interdipendenza che esiste tra il livello individuale dell'apprendere – espressione del diritto di cittadinanza per tutti – e l'organizzazione del contesto nel quale l'apprendere avviene – opportunità fornite intenzionalmente. Si è resa esplicita la relazione attraverso la quale il contesto diviene formativo poiché richiede un agire competente che – nel suo dispiegarsi – conduce allo sviluppo e alla crescita delle persone. Simultaneamente il contesto viene trasformato e crea nuove opportunità di sviluppo.

In tal senso l'emergere della competenza strategica e trasversale di “apprendere ad apprendere” guida l'orizzonte verso il quale direzionare le pratiche e metodologie che caratterizzano i contesti formali, ma è potente opportunità per le persone di rendere feconde – in chiave di apprendimento – tutte le esperienze nei luoghi e tempi della di vita.

Formare competenze – nell'accezione di mobilitare risorse interne ed esterne per affrontare in modo compiuto una famiglia di situazioni che si creano in contesti determinati e connotati – presuppone la capacità di una loro trasferibilità in contesti differenti, i quali divengono quindi opportunità per l'azione – e la formazione – di competenze e di apprendimenti. È in tal senso che appare evidente come tutti i contesti di apprendimento – formale, non formale, informale – siano opportunità di apprendimento e formazione estendendo quel valore formativo – ed educativo – riconosciuto generalmente ai sistemi formali. Appare più che mai illuminata la prospettiva multipolare dei luoghi dell'educazione che racchiude in sé alcune irrinunciabili questioni.

La prima attiene all'ineludibile consapevolezza dell'intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di capitale sociale come motore di sviluppo e di ben-essere – individuale e sociale (Draghi, 2006; Visco, 2011). Lo sviluppo del capitale umano, la coesione sociale e la sostenibilità dello sviluppo sono al centro dei processi di innovazione (Dumont *et al.*, 2011) e il nostro sistema educativo dovrebbe assumersi le responsabilità di nutrire e sviluppare le capacità di ognuno di generare innovazione, risorsa di nuova cittadinanza. Il paradigma dell'apprendimento permanente diviene duplice prospettiva sulla quale modellare un sistema di opportunità e una forma mentis che si apprende nel corso della vita scolastica e che continua – alimentandosi – nei differenti contesti di vita capacitando ognuno all'aggettività individuale e sociale (Nusbaum, 2011).

La seconda questione pone il problema del successo formativo che, come indicato dalle indagini comparate internazionali (OCSE-PISA, 2003; 2006) è una condizione utile per avviare processi di apprendimento continuo. Operare per creare le condizioni di successo formativo è strettamente correlato alla riduzione della dispersione scolastica – che potremmo assumere per estensione come dispersione formativa – recentemente definito da Comunità Europea e Ministero della Pubblica Istruzione¹ come uno degli obiettivi strategici per le politiche scolastiche e formative².

La terza questione risponde all'irrinunciabilità – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – ad abilitare a vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali – mobili e ubiqua – ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento – nei contesti informali e non-formali esterni alla scuola, dove avvengono sempre di più interazioni sociali digitali multiculturali con i pari, finalizzate allo scambio continuo di informazioni (Ceri-Ocse, 2010).

La quarta questione richiede di saper gestire e affrontare l'eterogeneità che, con l'affermarsi della società multiculturale, il radicarsi della convivenza di culture plurali (Istat, 2011) è – e sarà – la nuova popolazione italiana. La scuola e i contesti nei quali opera è oramai tessuta con i fili e le stoffe delle differenze – di culture, di genere, di differenti specialità – in classi che sono macramè di volti e di accenti. La prospettiva di poter costruire e armonizzare società sempre più pluralisticamente democratiche dipende quindi dalla capacità di fornire equità – nella vita sociale e pubblica – e di educare cittadini aperti al dialogo interculturale e all'accoglienza di altri modi di essere e di pensare.

La quinta questione è la stretta relazione tra risultati scolastici e background contestuale che emerge dalle indagini OCSE-PISA (Siniscalco, 2012) ed esprime un diritto negato agli studenti di godere di un'istruzione di qualità indipendentemente dalla scuola che frequenta, dalla sua appartenenza geografica o dallo status familiare di provenienza, quindi con medesime opportunità di successo formativo (Checchi, Bracchi e Filippin, 2007; Barbieri e Cipollone, 2007). Elevare le soglie di capitale sociale provenienti dai contesti informale e non-formale sostiene le azioni formative e lo sviluppo di competenze (OCSE, 2011).

1 http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6b448de9-db96-443e-9ac4-022c446afb5/prot199_13.pdf

2 http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=26&cHash=f4cbab414eb45626baa382aecbbf7205

Ne consegue che la scuola è oggi sempre più protagonista nel realizzare i processi necessari affinché ad ognuno – nessuno escluso – sia permesso di accedere al diritto sostanziale ad un apprendimento di qualità e all’espansione di talenti e intelligenze, per esercitare un ruolo di primo piano nello sviluppo della democrazia. Esiste oramai però la conferma che, oltre alla scuola – nella sua polarità formale all’apprendimento continuo – sia le opportunità non-formali che quelle informali sono in grado di creare o sostenere competenze.

La necessità è quindi di sviluppare capacità riflessive – interne ed esterne alle persone e ai differenti contesti – in grado di guidare nelle esperienze inattese e raggomitolare le consapevolezze per trovare significati e strategie in grado di ri-mappare il mondo cognitivo e metacognitivo di ognuno. L’intreccio dei mondi di vita – reali e digitali – rende oramai evidente ed ineludibile la fondamentale questione dell’interdipendenza dei contesti come opportunità per migliorare la qualità della vita reale.

2. La tridimensionalità dell’apprendimento continuo, disseminato e profondo nei differenti luoghi di vita

Rispetto al soggetto che apprende i luoghi dell’educazione possono essere contesti a forte appartenenza, emotiva e culturale, nei quali respirare e vivere con sicurezza momenti significativi del proprio apprendimento e della costruzione della propria identità, oramai sempre più “multipla” (Sen, 2007). Occorre quindi considerare il tema pedagogico delle opportunità, intese come l’insieme capacitante delle alternative che una persona ha davanti a sé (le occasioni reali) (Sen, 2000) dove l’alternativa principale al modello centrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, (2011). Quanto è davvero importante sono le opportunità che ogni persona ha in ambienti chiave che vanno dalla vita, alla libertà politica, alla partecipazione dove questi ambienti chiave (intesi come *lifewide learning*) assumono altresì la prospettiva di *lifelong learning*, in quanto estesi in un continuum esistenziale. Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (*deep learning*) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo (Banks *et al.*, 2007). Un apprendimento profondo attraverso il quale si assume una particolare visione del mondo.

Il tema emergente diviene quindi lo sviluppo e l’articolazione di un sistema di opportunità continue, disseminate nei luoghi e nei tempi, in grado di creare capacità nella persona come risultato della combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale permette può definire un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate. In modo ulteriore il capitale sociale, così inteso, diviene contesto informale (*lifewide*) generativo per l’accesso alle opportunità cognitive e di sviluppo delle capacitazioni che si affianca – come opportunità formativa – al sistema formale. Le scuole – ma anche le università – dovrebbero ri-progettarsi sia sulla base dei principi delle scienze dell’apprendimento sia sulle indicazioni del sistema capacitante. Dovrebbero operare in stretto contatto con contesti di apprendimento extra-scolastici – biblioteche, musei, attività doposcuola, scuole virtuali on-line, volonta-

riato, associazioni culturali – per sviluppare un nuovo modello di apprendimento e di partecipazione per il futuro (Sawyer, 2011).

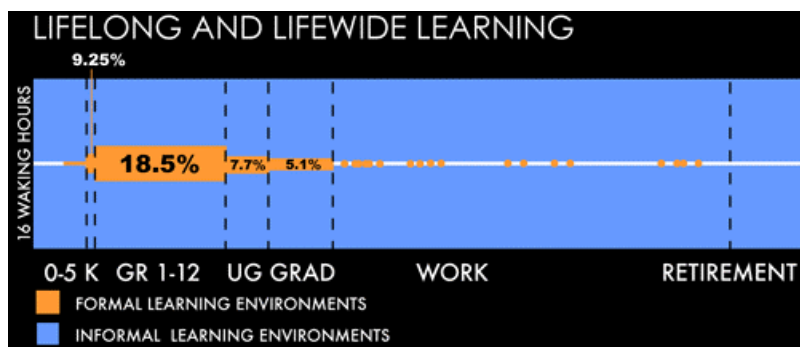


Fig. 1 – Le Percentuali di apprendimento formale e informale lungo il corso della vita e nei differenti luoghi considerando otto ore di vita attiva giornaliera (Life Center, Seattle, 2007).

3. Un sistema formativo partecipato. I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo per il futuro delle giovani generazioni: apprendimento e coesione sociale

L'apprendimento non avviene più solo a scuola quindi. L'istruzione, sia formale che non formale, in una prospettiva di apprendimento permanente, è fondamentale per lo sviluppo della cittadinanza attiva, la qualità della partecipazione in una società democratica e la promozione di cultura democratica. Famiglia, scuola, associazionismo divengono luoghi nei quali l'apprendimento è continuo, sia nelle dimensioni esplicite che implicite. L'apprendimento avviene, attraverso questi differenze luoghi, lungo tutto l'arco della vita.

Organizzare in modo intenzionale questi luoghi "per" l'apprendimento, significa formare adulti in grado di educare ragazzi e ragazze alla riflessività e all'autonomia nei processi di apprendimento.

Il territorio del comune di Laives (Bz) – assunto come un luogo esteso e interdipendente di "luoghi" dell'apprendimento è divenuto soggetto di un progetto di ricerca triennale che ha inteso realizzare un sistema formativo integrato di rete per lo sviluppo delle competenze di partecipazione e di cittadinanza attiva nella prospettiva di Lifelong e Lifewide learning.

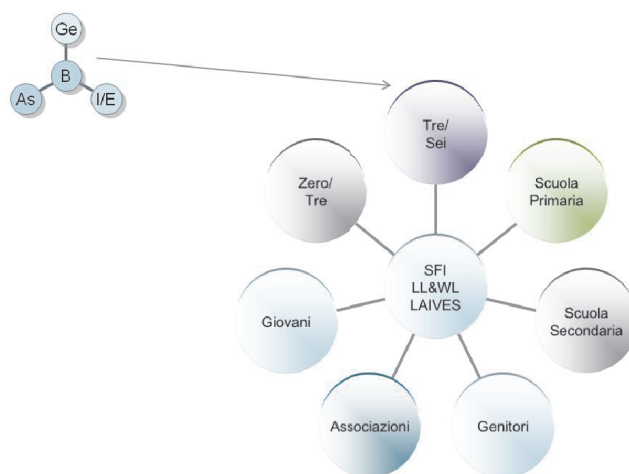


Fig. 2 - Lo schema degli attori e dei luoghi coinvolti: insegnanti / educatori / dirigenti, volontari, associazioni culturali, sportive, sociali e ricreative, operatori dei centri giovani, genitori, studenti³

L'insieme delle attività svolte permette di presentare una visione complessiva delle azioni poste in essere per costruire il Sistema Formativo Integrato nella prospettiva di lifewide e lifelong learning (Tab. 1).

Apprendimento	Luoghi
Lifewide	Scuola, Associazioni sportive, culturali, ricreative, sociali, di tempo libero, Centri giovani
Lifelong	Nido, Scuola Infanzia, Scuola Primaria, Scuola Secondaria I grado.

Attività realizzate per la formazione di adulti a sostegno del sistema formativo territoriale	Destinatari
Formazione per sviluppo competenze scientifiche	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria
Formazione per sviluppo competenze linguistiche (L2 inglese)	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria, Operatori Centri Giovani
Formazione per sviluppo competenze di ascolto e musicali	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria
Formazione (congiunta) per organizzare contesti attivi e partecipativi	Insegnanti scuola infanzia, primaria, genitori e operatori delle associazioni
Costruzione patto formativo e definizione criteri di qualità	Insegnanti scuola infanzia, primaria, secondaria I grado, dirigenti, genitori, operatori delle associazioni, centri giovani
Formazione per costruzione Patto Formativo in Continuità e	
Costruzione sistema partecipativo e definizione criteri di qualità	Rappresentanti insegnanti, genitori, associazioni e centri giovani; referenti Ente Pubblico (comune); dirigenti scolastici.

- 3 Alcune azioni attuate per raggiungere gli obiettivi previsti e gli outcome della ricerca, si sono articolate attraverso differenti contesti e destinatari in modo da:
 - considerare lo stato di avanzamento pregresso dei contesti coinvolti;
 - intervenire in modo specifico in ogni contesto;
 - armonizzare le differenti prospettive verso il Sistema Formativo Integrato;
 - realizzare strumenti condivisi e partecipati.

a) Il patto formativo scuola-famiglie-associazioni-centri giovani

Il “Patto formativo” ha rappresentato la volontà di un territorio di esprimere la propria dimensione educativa definendo – e sottoscrivendo pubblicamente – alcuni reciproci impegni. Si pone come obiettivo di costituire e far vivere bambini e studenti in contesti di apprendimento, di svago e di crescita che, pur nelle differenti espressioni, formano un insieme coerente ed unitario di opportunità formative. Un contesto che, nelle differenti espressioni, sia capace di proporsi come “formativo” nelle espressioni di cittadinanza attiva, riflessività, solidarietà e coesione, attraverso l’azione responsabile e continua degli adulti. Il “Patto” ha assunto un duplice significato: è un documento formale, un prodotto co-costruito dalle agenzie educative che operano con e nella Scuola (famiglie, associazioni, centri giovani) le quali si impegnano quindi a perseguire nei propri contesti gli obiettivi in esso definiti. È altresì un processo di lavoro, di partecipazione attiva, di costruzione comune dei significati, che diviene espressione del dialogo tra adulti impegnati nell’educazione e nella formazione delle giovani generazioni.

Il percorso ha quindi definito alcune linee guida che permettono ad ogni bambino e bambina, ragazza e ragazzo, di essere considerate persone con uguali opportunità e di poter contare su di un sistema capace di rispondere – attraverso le proprie parti – in modo unitario alle istanze educative. Da questa prospettiva il Patto Formativo diviene uno strumento di comunicazione sia interno ad ogni realtà educativa, sia esterno, in una dimensione di guida/confronto/auto-valutazione continua. L’adesione al Patto ha permesso di:

- Estendere la partecipazione ad alcune attività svolte nelle classi alle associazioni e rendere “estese” a alcune attività delle associazioni;
- Creare sistematici e programmati incontri tra adulti permettendo di cementare i rapporti di conoscenza e relazionali;
- Rendere partecipate le udienze degli insegnanti con i genitori agli operatori extrascolastici;
- Definire momenti di incontro tra insegnanti – genitori – educatori – volontari per un confronto tra punti di vista differenti rispetto ai risultati formativi dei bambini e delle bambine;
- Progettare attività comuni tra scuola, famiglia ed associazioni culturali reciprocamente riconosciute.

b) Azioni integrate per il miglioramento della qualità del sistema formativo territoriale e delle competenze distintive

Assumendo la prospettiva delle competenze chiave per l’apprendimento permanente (UE, 2006) e delle Indicazioni Provinciali per il curricolo (2009) si sono definite delle aree di competenza distintive per il territorio: ascolto e linguaggio, pensiero scientifico, lettura, lingue plurilinguismo, partecipazione attiva.

La qualità della formazione e dell’aggiornamento continuo degli adulti è divenuta quindi cifra strategica per la formazione delle giovani generazioni. Il Sistema Formativo Integrato è considerato un contesto socioculturale, nel quale la scuola interagisce con tutte le altre istituzioni. La qualità formativa espressa nell’ambito del sistema formativo integrato, permette di valorizzare il territorio come una rete di opportunità attraverso le quali correlare efficacemente la diversificazione delle offerte. Questo aspetto eleva complessivamente la qualità del sistema e permette ad ogni cittadino di poter contare su una molteplicità di per-

corsi personali operando affinché ognuno pervenga al successo formativo evitando la dispersione scolastica e formativa. Significa anche che gli attori educativi devono costantemente migliorare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'innovazione delle metodologie didattiche coerenti con le evidenze di ricerca.

In tal senso le direttrici sulle quali si sono costruite le proposte distintive la formazione di qualità sono state l'innovazione, l'integrazione dell'offerta formativa e la continuità didattica.

Le proposte formative per gli insegnanti si sono concentrate nell'offerta di metodologie che permettessero la pratica di competenze partecipative e democratiche. In modo particolare si sono avviate esperienze didattiche di cooperative learning poiché il metodo pone alcune interessanti questioni circa i motivi intrinseci alla sua applicazione ai contesti di rete territoriali, nella prospettiva di sviluppo della partecipazione e della democrazia (Johnson e Johnson, 2010).

Il tema della partecipazione e della progettazione di interventi comuni è stato il focus delle proposte formative per genitori e referenti delle associazioni. La possibilità di progettare interventi partecipati e integrati nel Sistema Formativo ha permesso di fornire elementi necessari per sviluppare atteggiamenti di autonomia nell'organizzazione di proposte formative extra-scuola e del sistema non-formale.

La formazione dei Centri Giovani è stata indirizzata a formare consapevolezza del potenziale formativo presente nelle attività proposte e ricostruire un'identità dei Centri rispetto al territorio offrendo opportunità per divenire parte della rete del Sistema Formativo.

In una prospettiva di continuità e di sistema integrato e di formazione delle competenze di partecipazione attiva e di cittadinanza, l'offerta formativa del contesto formale (le scuole) si è articolata ri-disegnando la collaborazione tra tutte le scuole presenti nel territorio e la definizione dei rispettivi Piani dell'Offerta Formativa. Gli istituti hanno operato con azioni collaborative nell'ambito della "formazione del personale", di un "agito condiviso" rispetto a modalità di erogazione del servizio formativo, della "sperimentazione e della innovazione metodologica e didattica", definendo un "Progetto Ponte per la qualità della continuità formativa" con la predisposizione di protocolli di lavoro per la continuità, autobiografie in progress tra ordini e gradi di scuola, protocolli di lavoro per la presentazione e la accoglienza degli allievi tra ordini e gradi di scuola, scambi di metodologie didattiche per il miglioramento professionale.

c) *Le associazioni come contesti di lifewide learning per lo sviluppo di competenze distintive*

Le associazioni culturali sono luoghi nel quale si esprime il valore aggiunto del lifewide learning. L'azione delle organizzazioni culturali a favore dei cittadini offre continue occasioni di partecipare attivamente alla costruzione del tessuto e dell'identità territoriale così come alla possibilità di estendere gli spazi per lo sviluppo della padronanza di competenze. Circa il primo versante le associazioni rappresentano un sistema di opportunità per costruire reti che costituiscono il capitale sociale. Nella prospettiva di Donati (2000), assume significato il valore nuovo del concetto di capitale sociale basato sulla dimensione relazionale, ovvero quello che mostra l'esistenza di relazioni sociali sui generis la cui funzione primaria non è quella di essere strumento per ottenere qualcosa, ma di favorire la relazionalità sociale stessa, cioè la scambietà che produce un bene condiviso, da

cui derivano particolari risorse come effetti secondari. Il capitale sociale, pertanto, è la relazione sociale stessa, se e in quanto è vista e agita come risorsa per l'individuo e/o per la società.

In generale quasi tutte le attività delle associazioni hanno un carattere di tipo formativo (non formale), in quanto la loro azione rappresenta un percorso complessivo di apprendimento che si articola in momenti sia di tipo formativo che educativo. Spesso, poi, nell'associazionismo si incontrano anche varie situazioni di aggregazione a valenza formativa che nascono da una domanda dei bisogni di socialità e cultura.

Essere membro attivo di un'associazione permette quindi di arricchire il proprio bagaglio socio culturale. Il valore dato da questo arricchimento non è stato immediatamente percepito, e forse non si è ancora veramente coscienti del reale potenziale formativo di questo modello. Questo significativo ruolo svolto dall'educazione non formale ed informale grazie alla vitalità dell'associazionismo, è stato raramente considerato dalle istituzioni e dalla cultura ufficiale.

L'azione di ricerca è stata quindi di rendere esplicito quanto realizzato dalle associazioni in termini di sviluppo di competenze e compararlo con: a) la prospettiva della Comunità Europea attraverso le competenze chiave; b) la prospettiva delle Indicazioni Provinciali per il curricolo.

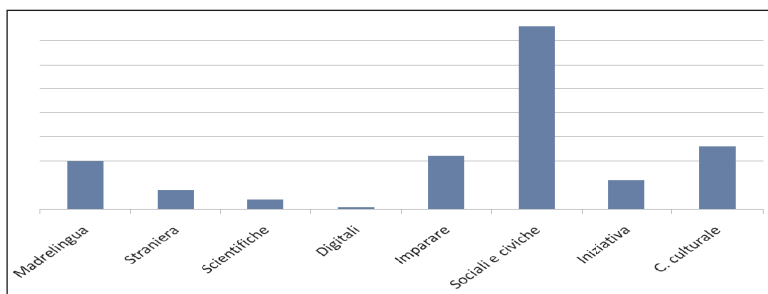
In tal modo è stato possibile restituire valore formativo all'extrascuola e alle associazioni, definendo come e quanto possono davvero sostenere l'azione della Scuola.

La realtà associativa di Laives risulta piuttosto articolata, sia per il consistente numero della attività proposte, sia per la varietà di tematiche da esse abbracciate. Attraverso un lavoro di raccolta dati estrapolati dalle relazioni consuntive raccolte nell'archivio del Comune, si è riusciti a mappare 6200 attività promosse da 106 associazioni tra il 2002 ed il 2008 (Tab. 2).

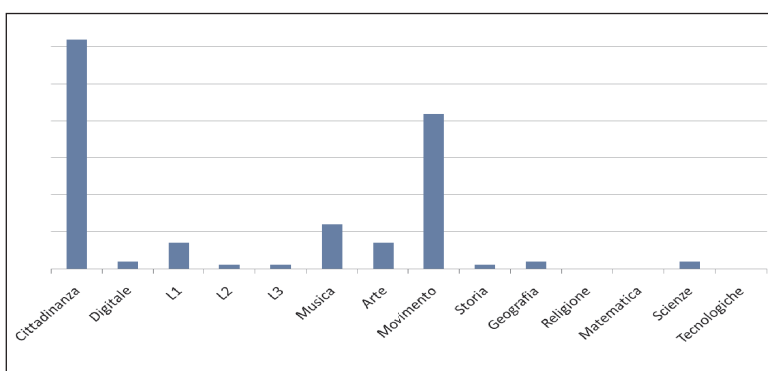
Distribuzione associazioni	Tot.	%	Settore	Attività dichiarate		
				Tot.	N° ita	N° ted
Cultura	27	25	Cultura	1690	1025	665
Giovani	9	8	Giovani	523	218	305
Ambiente	6	6	Ambiente	657	501	156
Sociale	23	22	Sociale	957	704	253
Tempo Libero	3	3	Tempo Libero	227	227	-
Sport	38	36	Sport	1849	1531	318
	106	100		5921	4518	1763

Tab. 1 – La mappatura delle Associazioni

Dal tessuto delle attività svolte dalle associazioni si è operata la comparazione sulla base degli indicatori derivanti dalla definizione delle categorie di competenza del sistema formale (scuola). In tal modo è stato possibile definire il contributo che il sistema non-formale può offrire al sistema formale. Attraverso la corrispondenza tipologica e l'analisi testuale delle attività svolte dalle associazioni, si sono evidenziate le tipologie di competenze corrispondenti al sistema formale, restituendo quindi la formatività espressa dai luoghi di lifewide learning. La comparazione con gli indicatori sia dei traguardi di competenza delle Indicazioni che dei descrittori per l'apprendimento permanente mostrano come siano le competenze di cittadinanza maggiormente esercitate nel sistema di lifewide learning.



Graf. 1 – Competenze derivanti dalle attività delle associazioni di Laives. Comparazione rispetto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente della Comunità Europea (2006)



Graf. 2 – Competenze derivanti dalle attività delle associazioni di Laives. Comparazione rispetto delle Indicazioni Provinciali (2009).

4. Indicazioni per le policy dell'apprendimento continuo

Dalle azioni svolte e dai prodotti realizzati è possibile trarre alcune indicazioni utili alla generalizzazione dei risultati, le prospettive di replicabilità, lo sviluppo.

- Il potenziale formativo dell'extrascuola nei territori è da valorizzare con policy adeguate, poiché estende le aree di opportunità per l'apprendimento continuo. Come dimostrato dalla ricerca sulle associazioni i sistemi non-formali e informali sono contesti di apprendimento che, se riconosciuti e connessi ad un sistema di competenze, divengono opportunità per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e luoghi capaci di costruire il successo formativo di ogni cittadino.
- Sostenere i Patti Formativi tra i sistemi educativi formali, non-formali e informali permette di creare un contesto formativo integrato e un tessuto educativo inclusivo generativo di capitale sociale.

Le indicazioni che emergono dai processi di costruzione dei Patti Formativi, dimostrano che ogni attore coinvolto nei processi educativi è reciprocamente riconosciuto dagli altri attori. Secondariamente questo aspetto permette agli adulti di percepirsi sostenuti nell'agire educativo. In modo particolare gli insegnanti operano all'interno di una rete che forma cittadini attivi. La scuola più facilmente può essere contesto nel quale le famiglie trovano continuità e opportunità partecipative.

- c) Sostenere modelli integrati e continui di formazione tra gli adulti dei sistemi formali, non-formali e informali, genera una cultura del miglioramento e dell'integrazione tra sistemi.

La formazione continua e, in alcuni casi, comune tra gli attori educativi, permette di elevare la qualità dei contesti nei quali gli adulti operano. Lo scambio e l'acquisizione di informazioni relative ad un certo tipo problematiche educative e sociali permette di osservare i fenomeni da più punti fornendo una prospettiva integrata di interventi educativi e formativi per il successo formativo.

- d) Definire sistemi territoriali di competenze e di valutazione delle competenze permette la valorizzazione delle attività delle associazioni e dei Centri Giovani esterni alla scuola.

Le competenze definite dalle Indicazioni e dalla Comunità Europea possono divenire un riferimento per ogni operatore formale e non-formale. La scuola come sistema formale può quindi riconoscere le azioni formative ed educative svolte da altri attori, con pari dignità, estendendo le opportunità di cittadinanza. Questo modifica l'attuale sistema nel quale solo la scuola è legittimata a valutare e formare le competenze. La definizione di strumenti di valutazione delle competenze riconosciuti dai differenti attori del sistema integrato permette la riconoscibilità e la certificazione delle azioni formative ed educative.

- e) La vita del Sistema Formativo Integrato ha bisogno di un sistema di governance e di definizione di indicatori di qualità. Per integrare continuamente le reciproche azioni educative e formative, il Sistema Formativo Integrato ha bisogno di una governance, costituita da un tavolo di lavoro permanente a livello territoriale in grado di definire priorità e azioni utili ad elevare la prospettiva culturale e formativa del territorio. Il tavolo permette una continua analisi dei bisogni emergenti e una integrazione delle proposte formative nei differenti luoghi e basate sulle competenze.

Il tema dell'agentività diviene particolarmente pertinente e rilevante. L'integrazione dei sistemi di *lifewide learning* e di *lifelong learning* rende possibile acquisizioni di agency di una persona e aumenta le opportunità di realizzare obiettivi e valori che essa ha motivo di perseguire. Evidenziare l'aspetto di agentività pone la questione della libertà e della possibilità dell'azione da una parte; della trasformatività e dell'apprendimento del e nel contesto (Mezirow, 2003), possibile grazie all'azione del dialogo che riconosce entrambi gli attori (persona-contesto), dall'altra. Diviene indispensabile render conto allora al processo comunicativo, come attore principale dell'interazione soggetto-ambiente (Habermas, 1992, p. 112). Quell'agire comunicativo nell'intersoggettività che permette di assicurare apprendimento e trasformazione. La stretta relazione che si evidenzia è occasione per Nussbaum (2012, p. 28) di distinguere tra capacità interne — acquisite o sviluppate attraverso l'interazione con l'ambiente sociale — e capacità combinate — la totalità delle opportunità di scelta e di azione che una persona ha nella sua specifica situazione politica, sociale, economica. La distinzione permette di evidenziare i tratti e i compiti di una società giusta. Per esempio, una società potrebbe operare per produrre capacità interne ma limitare le opportunità di funzionare alle persone con le loro capacità. Le persone potrebbero avere sviluppato le loro capacità interne ma non possono agirle in termini di capacità combinate. Sviluppare contesti di *lifewide* e *lifelong learning* può significare che le policy riconoscano l'azione formativa estesa dei contesti informali e non-formali.

Riferimenti

- Banks J.A., B. J. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. Seattle: LIFE Center.
- Barbieri, Cipollone P. (2007). I poveri in istruzione. In (a cura di) Brandolini A., Saraceno C. *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Bologna: il Mulino, 329-349.
- Ceri-Ocse. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy*. Parigi: OCSE.
- Checchi, D. B. (2007). *Checchi, D., Bratti, M., Filippin, A. Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-Pisa 2003*. Bologna: il Mulino.
- Draghi, M. (2006). *Istruzione e crescita economica*. Roma: in <http://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf>.
- Dumont H. (2011). *The nature of learning: using research to inspire practice*. Parigi: OECD.
- Istat. (2011). *Censimento della popolazione italiana*. Roma: in <http://censimentopopolazione.istat.it/_res/doc/pdf/censimento_in_pillole.pdf>.
- Nussbaum M. (2011). *Creare capacit . Oltre la cultura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- OCSE. (2011). *Educationa la glance*. Parigi: OCSE.
- OCSE-PISA. (2003). *Report*. Parigi: OCSE.
- OCSE-PISA. (2006). *Report*. Parigi: OCSE.
- Sawyer, K. (2011). *Ottimizzare l'apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2007). *Idnetit  e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo   libert *. Milano: Mondadori.
- Visco, I. (2011). *Scuola e conoscenze per lo sviluppo*. Roma: in <http://www.bancaditalia.it/interventi/intaltri_mdir/Visco-19052011.pdf>.



Oltre l'ICF. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali

Beyond the ICF: The “capability approach” in the new profiles of teaching competence required for Special Edu-cational Needs

Fiorino Tessaro
Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

The “capability approach” reinterprets not only the concepts of disability and special educational needs (Sen) and, consequently, the policies related to them, but also the educational and professional profiles of teachers who accompany the learning paths of students with Sen. To act appropriately against the difficulties and disadvantages you need to pass from the individual agent, the learning support teacher, to the “team-agency” with more teachers, who should be both specialized and disciplinary, coordinated by a referent for the Sen. In this survey, we investigate the relational, organizational and distinctive functioning in three different professional profiles of teachers for Sen. This is to obtain the facts both in the characterizations of each figure, and in the interconnections of capabilities, for the sharing of skills, opportunities and potential.

Il capability approach rivisita non solo i concetti di disabilità e di bisogni educativi speciali (Bes) e, conseguentemente, le politiche che ad essi afferiscono, ma anche i profili delle professionalità educative e docenti che accompagnano i percorsi di apprendimento degli allievi con Bes. Per agire adeguatamente nei confronti delle difficoltà e degli svantaggi è necessario passare dall'agente individuale, l'Insegnante di sostegno, alla team-agency composta da più docenti, sia specializzati che disciplinari, coordinati da un referente per i Bes. In questo studio si indagano i funzionamenti relazionali, organizzativi e distintivi in tre profili di professionalità docente per i Bes, per ricavarne le evidenze sia nelle caratterizzazioni di ciascuna figura, sia nelle interconnessioni delle capabilities, per la condivisione di capacità, opportunità e potenzialità.

KEYWORDS

Capability Approach, Disability, Special Educational Needs, Professional Profiles.

Capability approach, Disabilità, Bisogni educativi speciali, Profili professionali.

1. La situazione

Il problema. La scuola italiana deflagra nell'incalzare dei bisogni educativi speciali (*BES*) e si scopre poco inclusiva. Centomila insegnanti di sostegno (un insegnante su otto è di sostegno) seguono gli allievi con disabilità certificata (3-4% dell'intera popolazione scolastica fino alla scuola secondaria di secondo grado), ma i processi di inclusione urgono anche per altri soggetti a grave rischio di dispersione scolastica e di esclusione sociale: gli studenti con disturbi specifici di apprendimento (5-8%) e quelli con svantaggio socio-culturale (10-20%)¹.

L'Insegnante di sostegno polivalente, trasformatosi in generalista, non riesce a fornire risposte formative efficaci alla già complessa domanda della disabilità e spesso viene investito delle più disparate problematiche che si riversano nella vita scolastica. Per altro verso, molta parte degli insegnanti disciplinari² non si sente preparata per gli allievi con difficoltà di apprendimento, e tutti vivono con sofferenza o con rigetto la presa in carico del disagio socio-culturale.

Le strategie. L'inclusione degli allievi con *BES* deve superare il "dilemma della differenza" come sostiene Lorella Terzi (2005) introducendo l'approccio delle *capability* di A. Sen (1992, 1999) in una innovativa prospettiva di educazione speciale: il costrutto "differenza" per un verso stigmatizza, etichetta, e per l'altro promuove l'intervento specialistico; per aiutare l'allievo è necessario identificarne i bisogni educativi speciali (ossia le differenze), il dilemma sta nel fatto che a) se si identificano tali bisogni si pone un marchio sociale, e b) se non li si identifica gli allievi non ottengono la formazione di cui hanno bisogno. Secondo Sen, la diversità tra gli uomini è pervasiva e va interpretata come potenziale di sviluppo, non segregando i soggetti o i gruppi vulnerabili, ma focalizzandosi sulle situazioni e sui bisogni dei singoli.

Per altro verso anche gli insegnanti che seguono gli allievi vulnerabili rischiano il dilemma della differenza, di essere nel contempo specialisti ed emarginati. Nei confronti degli allievi con *BES* è necessario l'intervento di tutti gli insegnanti della classe e della scuola, sia specializzati che disciplinari, con il coordinamento di un *Docente disciplinare referente per i BES*. È necessario formare professionalità preparate nelle relazioni e negli interventi formativi inclusivi per tutti gli allievi. Professionalità dialoganti, con profili di competenze di aiuto, educativo e formativo, integrate, interconnesse e interagenti. Di qui l'urgenza di impostare la formazione iniziale e in servizio nell'ottica del *capability approach*, secondo logiche di ricerca-forma-azione, proprio perché chi opera in ambito *BES* deve agire con lo spirito e la forma mentis del ricercatore (Odom *et al.* 2005; Tessaro 2011a).

- 1 Le percentuali indicate sono tratte da fonti MIUR. Gli ampi intervalli, in particolare quelli relativi ai disturbi di apprendimento e allo svantaggio socio-culturale, riflettono la difficoltà di stimare il fenomeno anche per approssimazioni attendibili.
- 2 Nell'articolo utilizzo la dizione "Insegnante disciplinare" in sostituzione di quella maggiormente in uso di "Insegnante curricolare". Giustifico questa scelta in considerazione del fatto che tutti gli insegnanti sono curricolari, ovvero tutti sviluppano percorsi didattici per l'apprendimento. Operare per curricoli è *conditio sine qua non* della professionalità docente. Se l'insegnante di sostegno non fosse curricolare, sarebbe un assistente, un tutor, un educatore, ma non un insegnante. L'aggettivo "disciplinare" è coerente con l'articolazione curricolare per discipline nella scuola secondaria e per aree disciplinari nella scuola primaria. L'aggettivo potrebbe risultare non pertinente per la scuola dell'infanzia, ancora da molti considerata predisciplinare, eppure la potenza epistemologica dei campi di esperienza manifesta chiare valenze disciplinari.

Lo stato dell'arte. In Italia, gli studi sulle professionalità d'aiuto educativo e formativo si sono sviluppati in particolare nell'ultimo decennio con la formazione universitaria degli insegnanti (Canevaro 2002; Gelati 2004; Ianes 2009; Tessaro 2011b; d'Alonzo e Caldin 2012). In ambito internazionale, va specificatamente menzionato lo studio dell'European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher education for inclusion – International Literature Review* (2010).

Le piste di indagine che indirizzano la ricerca sui profili delle competenze docenti per l'inclusione educativa si articolano su specifici focus:

- a) assunzione di responsabilità individuale e collettiva dei docenti (Florian e Rouse 2009) per migliorare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi, con l'ascolto e la comprensione delle esigenze fondamentali comuni come sicurezza, appartenenza, serenità, raggiungimento di risultati, anche con strumenti come l'*Index per l'integrazione* (Booth e Ainscow 2002; Dovigo, Ianes 2008);
- b) predisposizione di ambienti, contesti e situazioni per la generatività delle *capabilities*, delle opportunità di attivazione delle potenzialità degli allievi con disabilità (Terzi 2006, 2010; Biggeri, Bellanca 2011);
- c) valutazioni differenziate e disponibilità ad accogliere ed accettare risultati diversi (Pavone 2004; Watkins 2007), e nel contempo mantenere alte le aspettative per tutti gli allievi (Baldacci, Frabboni e Margiotta 2012);
- d) capacità di diagnosticare il bisogno educativo speciale o specifico, il disagio e le difficoltà di apprendimento (Ianes 2005, 2009) e organizzare i supporti insieme all'allievo, secondo linee di personalizzazione dell'apprendimento (Hargreaves 2006; Baldacci 2006) operando in sinergia formativa con agenzie extrascolastiche (Leadbeater, 2008);
- e) utilizzo delle risorse tecnologiche disponibili, anche per connettere il lavoro scolastico dell'allievo (oggi generalmente molto "tecnologico") con le attività di apprendimento oltre la scuola;
- f) apertura all'innovazione, spirito d'iniziativa e di intraprendenza formativa, per migliorare il proprio sviluppo personale e professionale (Margiotta, 1997);
- g) collaborazione, supporto e stimolo nei confronti dei colleghi per la riflessione sulle pratiche di insegnamento, per la costruzione di reti professionali, cognitive e relazionali (Wang, Fitch, 2010);
- h) comunicazione efficace con gli allievi, i genitori, gli operatori socio-sanitari e tutte le professionalità d'aiuto coinvolte nell'*Inclusive Education* (Perrenoud, 2008; Ambrukaitis et al., 2004).

Tutti i segmenti di ricerca indicati sono validissimi, ma pur sempre settoriali. Non si garantisce lo sviluppo del potenziale umano, dello star-bene e del ben-venire soltanto migliorando una parte: è necessario un approccio completo, di visione lungimirante. I modelli ingabbiano, gli approcci germinano prospettive.

Le interpretazioni. La concezione che un insegnante ha della diversità orienta il suo agire e configura il suo funzionamento didattico. Storicamente le chiavi di lettura della disabilità si sono ispirate a modelli medici, attenti alla dimensione biologica intrinseca all'individuo (Pfeiffer, 2001), o ad una varietà di modelli sociali, centrati per lo più sulle barriere fisiche, ambientali, economiche, psicologiche, ideologiche che impediscono ad una persona di raggiungere i funzionamenti ottimali (Olivier, 1996).

L'*ICF*, ovvero la Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (WHO, 2001), si propone come un modello che integra i precedenti, indagando i diversi aspetti e analizzando dettagliatamente tutte le dimensioni

esistenziali dell'individuo, poste sullo stesso piano, senza distinzioni sulle possibili cause.

Il concetto di disabilità considerato dall'ICF vuole evidenziare non i deficit e gli handicap che rendono precarie le condizioni di vita delle persone, ma intende esaminare il funzionamento umano (la salute e non la malattia) in un continuum multidimensionale, in cui tutti, a vario titolo e in qualche periodo dell'esistenza più o meno prolungato, si trovano a vivere condizioni di disabilità. In ultima istanza, l'ICF si presenta come un accurato classificatore della salute, che prende in considerazione i molteplici aspetti della disabilità, e pertanto qualsiasi sia la causa della difficoltà della persona, ciò che importa è intervenire sui contesti costruendo reti di servizi significativi che riducano i disagi dovuti alla disabilità.

Il modello bio-socio-antropologico dell'ICF rappresenta un notevole avanzamento rispetto ai modelli monodimensionali medici e sociali, in particolare perché supera il tabù della "normalità" e perché interpreta la persona nella sua complessità. Tuttavia l'ICF non vede la persona con disabilità come soggetto autonomo e responsabile, osserva e studia il suo funzionamento, analizza come partecipa alle attività sociali ma non lo fa partecipe delle scelte e delle decisioni che lo riguardano.

Il *capability approach* esce dalla logica classificatoria e colloca la definizione di disabilità all'interno del più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà: «concentrandosi sui *beings and doings that an individual has reason to value*, sposta il focus dalle specificità della situazione della disabilità (nel caso dell'ICF le funzioni corporee, le attività e la partecipazione) alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte» (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 25).

Ogni persona ha diritto allo sviluppo. La scuola e gli insegnanti dovrebbero puntare ad espandere il *capability set* degli allievi, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings, doings e becomings*, che hanno senso e valore, sia per loro stessi che per la collettività nel suo insieme.

2. La ricerca

In uno studio precedente (Baschiera, Tessaro, p. 2013) sono stati messi a punto i profili di competenze relativi alla figura dell'*Insegnante di sostegno*. Mediante attività di *focus group*, alla luce delle suggestioni del *capability approach*, tali profili sono stati ricalibrati per l'azione educativa e formativa non solo degli allievi con disabilità, ma anche a quelli con difficoltà e svantaggi, estendendoli pertanto anche ai *Docenti disciplinari* e ai *Docenti referenti per i BES*. L'ipotesi è che in tal modo emergeranno sia le specificazioni professionali caratterizzanti nell'aiuto formativo, sia le condivisioni e le interconnessioni delle competenze. Lo scopo è di promuovere azioni di formazione/tirocinio iniziale e in servizio con moduli comuni e con segmenti mirati. La finalità è di attivare didattiche inclusive e apprendimenti integrati.

Tra le molteplici dimensioni di competenze professionali connesse all'insegnamento speciale sono state indagate tre (relazionali, organizzative e distintive) in quanto particolarmente sensibili all'approccio di Sen. Ciascuna di esse, tramite analisi categoriale, è stata articolata in tre cluster. Con l'analisi delle risposte ad un questionario, somministrato a 216 futuri insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione TFA (tirocinio formativo attivo) alla conclusione dei corsi di pedagogia speciale, si è proceduto alla rappresentazione delle funzioni educative d'aiuto nelle tre figure professionali docenti dell'*Insegnante di sostegno*, del *Docente referente per i BES* e del *Docente disciplinare*.

2.1. Le competenze relazionali per i Bes. Analisi dei profili

Composizione percentuale del profilo delle competenze **RELAZIONALI** delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con BES articolate in tre cluster di competenze:

- a) Verso l'allievo / classe
- b) Verso i colleghi / operatori
- c) Verso soggetti esterni

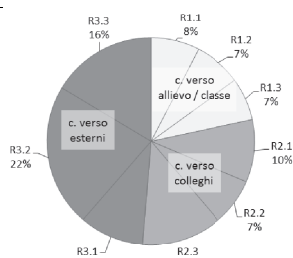


Fig. 1b - Docente referente BES

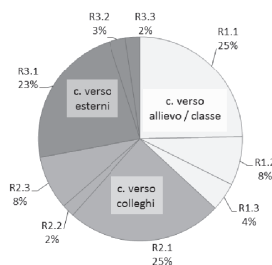


Fig. 1a - Insegnante di sostegno

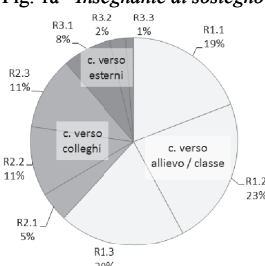


Fig. 1c - Docente disciplinare

Le figure 1a, 1b e 1c mettono in risalto l'equilibrio dei cluster nell' *Insegnante di sostegno*, la prevalenza verso l'allievo e la classe da parte del *Docente disciplinare* e la caratterizzazione nelle relazioni esterne del *Docente referente BES*. Di seguito l'analisi per le singole competenze relazionali:

R1. Competenze relazionali verso l'allievo e la classe. Sono appannaggio del *Docente disciplinare* tutte tre le competenze (R1.1 – Attivare empatia verso la persona con disabilità; R1.2 – Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive; R1.3 – Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali). L'*Insegnante di sostegno* domina in R1.1. Sono deboli tutte le R1 del *Docente referente per i BES*.

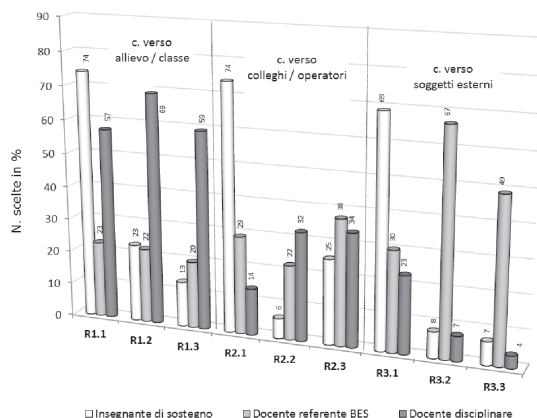


Fig. 1d – I profili delle competenze relazionali per i Bes

R2. Competenze relazionali verso i colleghi insegnanti e gli operatori scolastici. Questo cluster ribadisce la difficoltà del docente italiano di operare con i colleghi. Delle tre competenze (R2.1 – Collaborare con i colleghi per relazioni positive per i BES; R2.2 – Accogliere indicazioni da tutto il personale; R2.3 – Attivare procedure di mediazione nei conflitti) soltanto R2.1 risulta elevata per l'*Insegnante di sostegno*.

R3. Competenze relazionali verso soggetti esterni. Emerge la regia del *Docente referente per i BES* in R3.2 – Sviluppare reti allargate di supporto e R3.3 – Relazionarsi con il territorio (istit. enti assoc.). Il focus dell'*Insegnante di sostegno* si concentra in R3.1 – Relazionarsi con la famiglia per il progetto di vita.

	<i>Insegn. sostegno</i>	<i>Docente ref BES</i>	<i>Docente discipl.</i>
Attivare empatia verso la persona con disabilità	74	23	57
Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive	23	22	69
Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali	13	20	59
Collaborare con i colleghi per relazioni positive BES	74	29	14
Accogliere indicazioni da tutto il personale	6	22	32
Attivare procedure di mediazione nei conflitti	25	38	34
Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita	69	30	23
Sviluppare reti di supporto	8	67	7
Relazionarsi con il territorio (istit. enti assoc.)	7	49	4

Tab. 1 – Competenze relazionali e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

2.2. Le competenze organizzative per i Bes. Analisi dei profili

Composizione percentuale del profilo delle competenze ORGANIZZATIVE delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con BES articolate in tre cluster di competenze:

- a) Strategiche
- b) Progettuali
- c) Gestionali

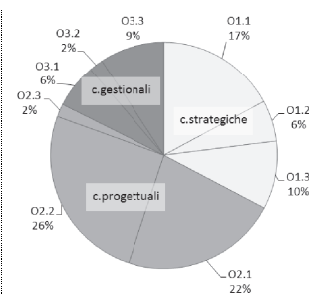


Fig. 2a - *Insegnante di sostegno*

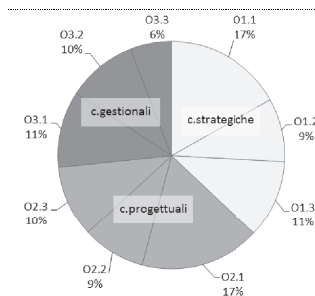


Fig. 2b - *Docente referente BES*

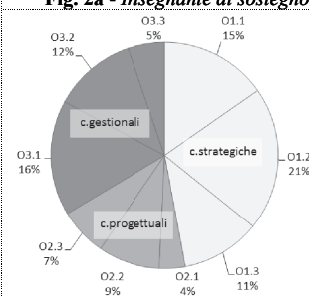


Fig. 2c - *Docente disciplinare*

Le figure 2a, 2b e 2c evidenziano l'equilibrio dei cluster organizzativi nel *Docente referente BES*. La prevalenza delle competenze progettuali nell'*Insegnante*

te di sostegno, e di quelle strategiche nel *Docente disciplinare*. Di seguito l'analisi per le singole competenze organizzative:

O1. Competenze strategiche. Si presentano in posizioni complessivamente medie, con una leggera prevalenza del *Docente disciplinare* (O1.1 – Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione; O1.2 – Scegliere le strategie curriculari per l'allievo con BES; O1.3 – Costruire setting didattici individualizzati e/o personalizzati).

O2. Competenze progettuali. L'*Insegnante di sostegno* è molto elevato in O2.1 – Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità e O2.2 – Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP; è invece pressoché assente in O2.3 – Rimodellare e adattare il progetto didattico. Positiva la O2.1 del *Docente referente per i BES*. Va evidenziata la scarsità progettuale del *Docente disciplinare*.

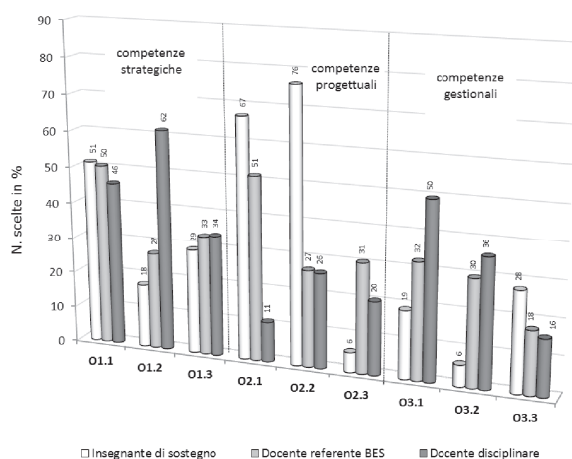


Fig. 2d – I profili delle competenze organizzative per i Bes

O3. Competenze gestionali. La scarsa/mancata preparazione dei docenti nel governo dei processi è evidente nell'intero cluster (O3.1 – Implementare in progress l'organizzazione didattica; O3.2 – Valutare e analizzare le pratiche didattiche; O3.3 – Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo).

	Insegn. sostegno	Docente ref BES	Docente discipl.
O1.1 Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione	51	50	46
O1.2 Scegliere le strategie curriculari per l'allievo BES	18	27	62
O1.3 Costruire setting didattici personalizzati	29	33	34
O2.1 Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità	67	51	11
O2.2 Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP	76	27	26
O2.3 Rimodellare e adattare il progetto didattico	6	31	20
O3.1 Implementare in progress l'organizzazione didattica	19	32	50
O3.2 Valutare e analizzare le pratiche didattiche	6	30	36
O3.3 Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo	28	18	16

Tab. 2 – Competenze organizzative e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

Composizione percentuale del profilo delle competenze **DISTINTIVE** delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con **BES** articolate in tre cluster di competenze:

- a) Epistemologiche
- b) Pedagogico-didattiche
- c) Specifiche per i BES

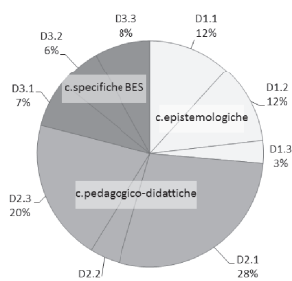


Fig. 3a - Insegnante di sostegno

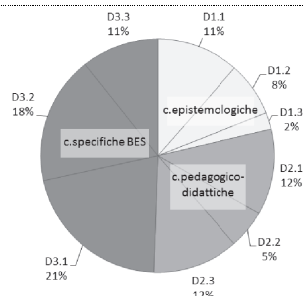


Fig. 3b - Docente referente BES

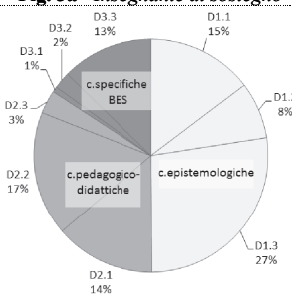


Fig. 3c - Docente disciplinare

Le figure 3a, 3b e 3c rilevano cluster caratterizzanti in tutte e tre le figure: quello tecnico specifico nel *Docente referente BES*, quello pedagogico-didattico nell'*Insegnante di sostegno* e quello epistemologico nel *Docente disciplinare*. Di seguito l'analisi per le singole competenze distinte:

D1. Competenze epistemologiche. Comprensibilmente elevatissima nel *Docente disciplinare* la D1.3 Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES; meno comprensibile è la sua assenza nell'*Insegnante di sostegno* e nel *Docente referente per i BES*, che li priva dei fondamenti dell'insegnamento; per tutti, nei valori medio-bassi la D1.1 Sperimentare modelli psico-pedagogici aggiornati, e piuttosto deludenti i risultati in D1.2 Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca (l'alternativa è l'operatività procedurale).

D2. Competenze pedagogico-didattiche. L'*Insegnante di sostegno* satura la D2.1 Favorire nell'allievo il transfer con la vita quotidiana, sviluppa anche la D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo, ma gravemente dimentica la D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni. Anche il *Docente referente per i BES* articola il medesimo profilo, benché in posizioni inferiori. Interessante l'autoanalisi del *Docente disciplinare* in D2.2.

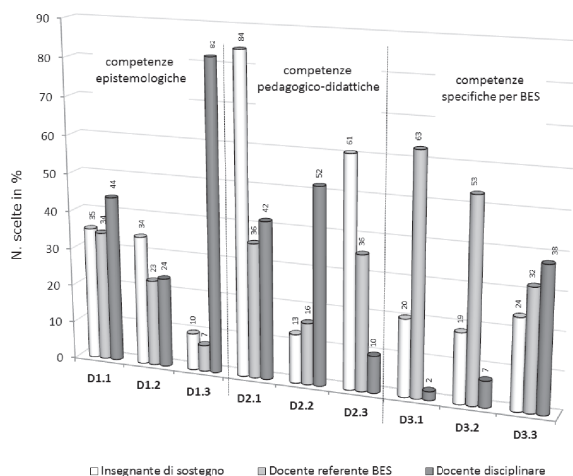


Fig. 3d – I profili delle competenze distinte per i Bes

D3. Competenze specifiche BES. È il cluster del *Docente referente per i BES*, in particolare per D3.1 Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES e D3.2 Far rispettare le normative per la disabilità e i BES. Piuttosto deresponsabilizzato il profilo dell'*Insegnante di sostegno*. Il *Docente disciplinare* attiva soltanto la D3.3 Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici.

	<i>Insegn. sostegno</i>	<i>Docente ref BES</i>	<i>Docente discipl.</i>
D1.1 Sperimentare forme di apprendimento innovative	35	34	44
D1.2 Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca	34	23	24
D1.3 Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES	10	7	82
D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana	84	36	42
D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni	13	16	52
D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo	61	36	10
D3.1 Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES	20	63	2
D3.2 Far rispettare le normative per la disabilità e i BES	19	53	7
D3.3 Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici	24	32	38

Tab. 3 – Competenze distinte e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

3. La riflessione

Questa ricerca ha permesso di ipotizzare e validare la costruzione di profili di professionalità di supporto agli allievi con BES, non più limitati alla figura dell'*insegnante di sostegno*, ma estesi a tutti i *docenti disciplinari*. Si è subito considerato indispensabile un ruolo di raccordo tra i docenti, specializzati e disciplinari, con il sistema scolastico organizzato e con le opportunità di crescita formativa, non formale e informale, oltre la scuola. Questo ruolo è stato individuato nel *Docente referente per i BES*: non una nuova ulteriore figura

professionale, ma un funzionamento specifico da parte di uno o più insegnanti della classe.

Nell'ottica del *capability approach*, così come è stato delineato da Amartya Sen, in particolare per l'ambito relazionale e organizzativo, e da Martha Nussbaum (2006), specialmente per l'ambito distintivo, sono state riviste e raggruppate in cluster tre tipologie di competenze d'aiuto, e sottoposte a selezione, tramite questionario, da parte di 216 futuri insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione iniziale.

I risultati emersi dall'elaborazione delle risposte hanno confermato la validità dell'ipotesi: i tre profili di professionalità d'aiuto (dell'*Insegnante di sostegno*, del *Docente referente per i BES* e del *Docente disciplinare*) presentano certamente alcuni funzionamenti caratterizzanti, fortemente consolidati, e per altro verso manifestano carenze di agentività, nella capacità di intervenire in specifici ambiti, ma rivelano anche una buona base di interconnessioni di competenze, decisamente spiccate proprio nel nuovo profilo del *Docente referente per i BES*.

Riprendendo i risultati riportati nelle tre tabelle, in cui le *competenze connettive* (ovvero quelle con maggiori opportunità di sviluppo condiviso) sono scelte in percentuali comprese tra 20 e 60, le *competenze caratterizzanti* (quelle che identificano specialità *ad hoc*) scelte in percentuali oltre 60 e le *competenze carenti* inferiori a 20, si possono effettuare alcune considerazioni:

- il *Docente referente per i BES*, con una sola competenza caratterizzante, ma ben ventidue connettive e appena quattro carenti, è una valida e necessaria figura di raccordo organizzativo e di mediazione curricolare tra gli specialisti e i disciplinari; le attività formative per tale funzionamento saranno per lo più insieme a tutti gli altri, operando per studi di casi, di autocasi e di incidenti reali;
- il *Docente disciplinare*, con tre competenze caratterizzanti, sedici connettive e sette carenti, è una figura con ancora buone potenzialità di collegamenti con gli esperti dei *BES*; per formarsi adeguatamente all'aiuto formativo, in particolare nei confronti dei soggetti con svantaggi socio-culturali, saranno necessari percorsi di accompagnamento sia sul piano relazionale che su quello tecnico-distintivo direttamente in aula, con tutti gli allievi;
- l'*Insegnante di sostegno*, con sette competenze caratterizzanti, nove connettive e undici carenti, è una figura preparata (e quindi caratterizzata) per la disabilità e, per contro, molto debole sul piano dei *BES* (non attinenti alla disabilità). Ne risulta, pertanto, una figura complessa con eccellenze che può (e deve) estendere ai colleghi e, nel contempo apprendere e sviluppare percorsi didattici e formativi meno esclusivi, solo per uno o per pochi, e più inclusivi, dove tutti, compresi quell'uno o quei pochi, partecipano a segmenti variabili dei percorsi di tutti.

Accanto alle opportunità formative e certificative, i profili studiati aprono nuove piste di ricerca in merito: a) alle criticità pedagogiche e metodologiche della formazione per i *BES*; b) all'articolazione modulare-funzionale di percorsi condivisi di TFA tra *Insegnante di sostegno*, *Docente referente per i BES* e *Docente disciplinare*; c) alla revisione sia delle utopie normative per la formazione degli *Insegnanti di sostegno*, che delle banalizzazioni di qualifiche ottenute quasi senza formazione; d) alla selezione e monitoraggio delle professionalità per i *BES*; e) al consolidarsi della ricorsività di ricerca e sviluppo tra scuola e università.

Riferimenti

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ambrukaitis J., Udriene G., Bagdoniene V. and Rimdeikiene S. (2004) Evaluation of teachers' professional competences in the aspect of meeting special educational needs: Research Report.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Baschiera, B., Tessaro, F. (2013). Le rappresentazioni della professionalità docente nelle relazioni d'aiuto. Paper presentato al Convegno *La professionalità dell'insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro*. Bologna: Università Alma Mater.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. [Trad. it. in Dovigo, F., Ianes D. (a cura di) (2008)].
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (2), 121-126.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2007). Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'Inclusive Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, 342-365.
- d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- De Anna, L. (2007). La formazione degli insegnanti e i sette moduli. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, 437-452.
- Dovigo, F., Ianes D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Florian, L. et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 1, 36-45.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Hargreaves, D.H. (2006). *Personalising Learning 6: school design and organisation*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 416-504.
- Leadbeater, C. (2008). *We-think: The Power of Mass Creativity*. London: Profile Books.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare la Formazione*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, MA, Harvard University Press. [Trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino. 2007].
- Nussbaum, M.C., and A. Sen. (1993). Introduction. In *The quality of life*, ed. M.C. Nussbaum, A. Sen and World Institute for Development Economics Research, 1-6. Oxford, UK: Clarendon Press.
- OCSE (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. Paris: OCDE.
- Odom, S.L. et alii (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pfeiffer, D. (2001). *The Conceptualization of Disability. Exploring Theories and Expanding*

- Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Research in Social Science and Disability, New York: Elsevier Science, 2: 29-52.
- Sen, A. (1993). Capabilities and well-being In *The quality of life*, ed. M.C. Nussbaum, A. Sen and World Institute for Development Economics Research, 30–54. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. New Dehli, India: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). Development, capabilities, and freedom – response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 1: 78–86.
- Terzi, L. (2004). The social model of disability: A philosophical critique. *Journal of Applied Philosophy*, 2: 141–57.
- Terzi, L. (2006). A capability perspective on impairment, disability and special needs. Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 2: 197–223.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 3: 443–59.
- Terzi, L. (edt) (2010). *Special educational needs: A new look*. London: Continuum.
- Tessaro, F. (2011a). Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'inclusive education. *Formazione e Insegnamento*, 3, 351-371.
- Tessaro, F. (a cura di) (2011b). *Ricerca didattica e counseling formativo*. Lecce – Iseo (BS): Pensa Multimedia.
- Wang, M., Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health children and youth version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.



Per una cultura di qualità: valutazione partecipata e apertura di contenuti generati dagli utenti nella didattica online

For a culture of quality: Participatory evaluation and opening towards learners' generated content in on-line teaching

Patrizia M.M. Ghislandi
Juliana E. Raffaghelli
Università degli Studi di Trento
patrizia.ghislandi@unitn.it
juliana.raffaghelli@unitn.it

ABSTRACT

This paper introduces a concept of eLearning (and Higher Education) quality that criticizes the dominating culture of “quality” linked to industrial production, which is mostly based on conformity to pre-defined standards, on a vision of system’s productivity, and on evaluation models where participants—particularly students—are attribute the passive role of consumers of quality services (Ehlers, Schneckenberg, 2010, Ghislandi, Raffaghelli, 2012a). Through the presentation of a design-based research experience (DBR, Pellerey, 2005) the authors aim to show how a participatory evaluation introduced in the educational process can become crucial to enact teachers and students’ reflection and collaboration to build a culture of quality. Such process is based on the exercise of learners’ generated content, towards the progressive openness of the eLearning course, and through a participatory and constructivist approach to evaluation. The conclusions allow deepening on two key elements within the research: firstly, how the quality of eLearning and education must be built through a collaborative and complex effort; secondly, which is the role that the students can play in such a complex process.

Questo articolo propone un concetto di qualità dell’eLearning (e in generale dell’istruzione universitaria) basato sulla critica alla cultura dominante di valutazione della qualità legata alla produzione industriale, alla conformità a standard predefiniti, alla produttività del sistema e dove gli utenti (particolarmente gli studenti) hanno un ruolo passivo, da consumatori; e un ripensamento radicale della partecipazione degli studenti nella costruzione di culture di qualità formativa (Ehlers, Schneckenberg, 2010, Ghislandi, Raffaghelli, 2012a). Il lavoro presenta un’esperienza di ricerca basata su progetto o design based research (DBR, Pellerey, 2005) relativa ad un insegnamento universitario. Le autrici intendono dimostrare che un processo di valutazione partecipata della qualità dell’apprendimento può innescare un processo riflessivo e collaborativo tra docenti e studenti che ha incidenza sulla cultura di qualità. Tale processo si basa sulla generazione da parte degli studenti di alcuni contenuti (Learners’ generated content), per una

apertura della didattica; e tramite un approccio partecipato e costruttivista della verifica dell'apprendimento. Le conclusioni portano ad una migliore comprensione di due elementi portanti nella ricerca: in primo luogo, come la qualità della didattica va costruita in un impegno collaborativo e complesso. In secondo luogo, indica come gli studenti possono partecipare in tale processo collaborativo¹.

KEYWORDS

eLearning, eLearning quality, Participatory evaluation, Mediated quality, Learner's generated content.

eLearning; qualità dell'eLearning; valutazione partecipata; qualità mediata; contenuto generato dal discente.

Introduzione

Il dibattito sulla qualità educativa si muove verso la direzione di un radicale cambiamento di prospettiva, che implica l'abbandono di modelli di qualità assurance del prodotto (lezione, risorsa didattica, ambiente di apprendimento) per andare verso strategie che portino alla costruzione di una cultura di qualità (Ehlers, 2009). Nella quality assurance l'idea è quella di stabilire strategie di qualità che assicurino che il prodotto raggiunge standards predefiniti e criteri stabiliti ex-ante a livello gerarchico. Talvolta sono implementate anche azioni di customer satisfaction, ovvero di analisi dell'opinione dei consumatori di un servizio, che mantengono comunque un ruolo passivo. Invece nell'approccio della cultura di qualità le strategie mirano a generare spazi per comprendere i valori dei soggetti coinvolti, che esprimono il proprio punto di vista non semplicemente per essere ascoltati, ma per partecipare alla formulazione di criteri e forme di valutazione che mettano in risalto il valore del processo e dei relativi prodotti. La qualità diventa così un processo complesso, che richiede interventi di valutazione partecipata, multilivello, multiprospettiva e lungo l'intero arco di svolgimento di un progetto formativo (Ghislandi, Calidoni, Falcinelli, Scurati, 2008).

Nel caso specifico della formazione universitaria, e dell'eLearning in particolare, il dibattito sulla qualità rispecchia giustamente questo secondo approccio. I cosiddetti "framework" per la qualità propongono modelli di valutazione complessi, come nel caso dello "Sloan-C framework" (USA), che indica cinque ele-

- 1 *Credits*. Questo lavoro è stato sviluppato nell'ambito del progetto nazionale PRIN 2009 coordinato da Luigina Mortari (Università di Verona) dal titolo "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment". La ricerca vede coinvolte anche le università di Milano Bicocca, Milano Cattolica, Pavia, Trento. La ricerca dell'Università di Trento coordinata da Patrizia Ghislandi è intitolata Cultura della valutazione partecipata nell'eLearning accademico (prot. 20094E7SMX_004). Benché questo lavoro sia stato nella sua globalità condiviso e discusso dalle due autrici: Patrizia Ghislandi è autrice dei paragrafi: § Introduzione; § Conclusioni. Juliana Raffaghelli è autrice in particolare dei paragrafi: § 1. La qualità mediata: diverse prospettive, negoziazione del senso del valore; § 2. Una ricerca basata su progetto: valutazione partecipata nel corso universitario IATI13 § 3. Qualità mediata nell'esperienza di valutazione partecipata IATI13.

menti della qualità o “pilastri”: efficacia formativa, efficacia economica, accessibilità, soddisfazione istituzionale, soddisfazione studenti (Lorenzo, Moore, 2002). Anche nel caso Europeo la qualità viene analizzata attraverso diversi valori, diverse prospettive (docenti/ sviluppatori/ progettisti didattici/ studenti), e diversi livelli del processo educativo. Inoltre in Europa la tendenza è quella di enfatizzare la nozione di qualità come processo partecipato dove la visione degli studenti risulta fondamentale (Ehlers, Helmstedt, Bijnens, 2011) . Nel green paper di EFQUEL (EFQUEL-European Foundation for the Quality of eLearning, 2006) intitolato *Learners as active stakeholders of eLearning quality*, si indica appunto che «The field of learner oriented quality development is still characterized by an open debate. So far, it is often claimed (but too seldom reality) that educational offers are oriented at enabling and empowering learners. Quality certificates claiming organizations compliance to learners requirements will need to take the issue into serious consideration» (EFQUEL, 2006, p. 1)².

Infatti nonostante i discorsi istituzionali indichino spesso un orientamento verso lo studente, il dibattito rivela che in Europa il significato che si attribuisce a questo concetto non è sempre univoco e tanto meno è applicato nella pratica.

Secondo EFQUEL (2006) il punto di vista dei discenti sull'eLearning è più di una “user experience” e ha a che fare con le proprie concezioni di apprendimento, le aspettative sugli ambienti e sulle risorse per l'apprendimento, la concezione di qualità di cui gli studenti sono portatori (che cosa è una buona formazione?), la grande diversità che caratterizza le storie di vita e di formazione degli studenti. In questo contesto la partecipazione a una cultura di qualità può essere supportata attraverso diverse pratiche, come ad esempio l'informazione sul policy context, la partecipazione nella definizione di criteri per la qualità (Ehlers, 2004), l'autovalutazione e la co-valutazione (Auvinen, Ehlers, 2007).

Come si evince dalla letteratura consultata il coinvolgimento degli studenti va supportato, giustamente, con lo scopo di consentire la più significativa partecipazione. Il concetto di qualità è difficile, innesca rappresentazioni spontanee e necessita di un dibattito preparatorio tra tutti gli attori del sistema, nonché la coltivazione di competenze specifiche per poter portare avanti processi di auto e co-valutazione (Ehlers, 2007). È in quest'ambito che si colloca il presente lavoro di ricerca. In un altro lavoro di ricerca le autrici hanno considerato la necessità di fornire strumenti per uno scaffolding³ dei docenti coinvolti in processi di innovazione didattica (Ghislandi, Raffaghelli, 2012a). Questo processo di supporto è stato denominato qualità mediata, basandosi sul concetto vygotkiano di strumento e di mediazione (Wertsch, 2007). Partivamo dalla necessità di supportare il miglioramento della qualità della didattica non attraverso una valutazione esterna, ma tramite la

- 2 «L'ambito della qualità centrata sullo studente è ancora caratterizzato da un dibattito aperto. Fino ad ora si è spesso annunciato (ma poco praticato) che l'offerta formativa deve essere orientata a facilitare e aumentare la partecipazione degli studenti. I certificati di qualità che spesso dichiarano la conformità delle varie organizzazioni alle richieste degli studenti dovranno in futuro prendere questi aspetti in una più seria considerazione». (traduzione italiana a cura delle autrici dell'articolo)
- 3 Termine tecnico in pedagogia, che proviene da Jerome Bruner, sulla base dei suoi studi in processi di apprendimento alla luce degli sviluppi della psicologia storico-culturale. Scaffolding significa “impalcatura” ed è l'azione di supporto (concettuale e operativo) all'esplorazione e acquisizione di skills necessarie per passare da uno stato iniziale ad uno stato finale di apprendimento.

definizione congiunta di processi e dimensioni di autovalutazione e di promozione dell'identità professionale. Nella nostra ricerca siamo arrivate a concludere che è particolarmente importante portare gli stakeholder (in particolare studenti e docenti) dalla situazione di "outsider" della cultura di qualità, colui che riceve una serie di informazioni normative e procedurali per la qualità, che però sente come "esterne" al proprio agire professionale, alla situazione di "insider" della qualità, ovvero colui che interpreta la qualità in base a valori negoziati e compresi pienamente, in sintonia con il proprio agire e con la propria identità professionale, in linea con la concezione di qualità promossa da Ehlers (2007, p. 97): «[...] quality strategies, therefore, cannot mechanically guarantee high quality of learning processes but should aim rather at professionalization of the pedagogical process – for both clients and providers. The quality literacy concept is a step in the direction of professionalizing quality development on this sense»⁴.

Ampliando l'idea proposta da Ehlers, abbiamo considerato che il coinvolgimento degli studenti implica una loro professionalizzazione, attraverso una responsabilizzazione, basata sulla consapevolezza della cultura di qualità. Insistiamo sul fatto che la prospettiva dello studente è una delle varie prospettive dei processi istituzionali che mirano alla ricerca della qualità. Tuttavia è una delle prospettive più trascurate, e quando è considerata viene spesso banalizzata come una semplice opinione su un servizio erogato. Invece lo studente deve essere considerato un insider quanto il docente o i referenti istituzionali in quanto apporta una visione dei processi e dei prodotti che è generata dalla propria identità, ed è legata ad un contesto istituzionale in rapida evoluzione (Ghislandi, Raffaghelli, 2012b).

Il nostro scopo in questo capitolo è quello di mostrare come la partecipazione in processi di valutazione della qualità porta all'acquisizione di competenze fondamentali, che diventano la base per una maggiore partecipazione e un più ampio coinvolgimento. Il coinvolgimento in una cultura di qualità richiede forme di supporto noi parliamo di qualità mediata che generino opportunità di riflessione sui valori di qualità dell'istituzione, dei gruppi e dei singoli, e che promuovano la sperimentazione della partecipazione, al fine di favorire le competenze di qualità necessarie a diventare insider.

In questo quadro teorico abbiamo lavorato con un gruppo di studenti nell'implementazione di un processo di valutazione partecipata per la generazione di contenuti di qualità, come base per la riflessione sulla qualità formativa all'interno dell'eLearning accademico.

1. La qualità mediata: diverse prospettive, negoziazione del senso di valore

Come abbiamo indicato precedentemente, la qualità mediata parte dalla concezione di qualità come processo di negoziazione di senso del valore in una cultura di qualità, che richiede la partecipazione di tutti gli attori coinvolti a livello isti-

4 Le strategie di qualità, pertanto, non possono garantire in modo meccanico l'alta qualità di un processo di apprendimento, ma dovrebbero puntare invece alla professionalizzazione del processo pedagogico – sia per i clienti che per i providers. In questo senso il concetto di quality literacy è un passo nella direzione della professionalizzazione per lo sviluppo di qualità". (Ehlers, 2007, p. 97, traduzione italiana delle autrici dell'articolo, nostra sottolineatura).

tuzionale, raccogliendo le loro prospettive. In effetti, secondo Ehlers, una cultura di qualità si basa su 4 elementi:

1. l'elemento strutturale (il sistema di qualità manifesto all'interno dell'organizzazione);
2. i fattori di supporto (strumenti/dispositivi a supporto dell'implementazione della qualità);
3. la cultura informale di qualità (valori, simboli, eroi, e rituali della qualità);
4. gli elementi trasversali (forme di partecipazione, comunicazione e fiducia che mantengono l'approccio alla qualità).

Inoltre, per questo autore una cultura di qualità non può essere cambiata/migliorata se gli stakeholders non sono consapevoli, almeno in linea di massima, di tutti gli elementi indicati. Ehlers indica che i sistemi di qualità esogeni (basati su elementi strutturali o manifesti "imposti" agli stakeholders) tendono a generare conflitti e a cozzare con elementi sottostanti di cultura informale di qualità, i suoi fattori di supporto ed elementi trasversali); mentre modelli endogeni (che considerano il coinvolgimento degli attori e la propria consapevolezza del sistema di qualità) tendono a generare un miglioramento continuo legato alla crescita delle persone. Queste forme di competenza innescano pratiche virtuose, sono chiamate dall'autore "Quality Literacy" e sono definite da 4 dimensioni (fig. 1):

- **Conoscenza:** Conoscere che cosa vuol dire qualità nella propria istituzione
- **Esperienza:** possedere e usare i necessari strumenti per implementare la qualità
- **Analisi:** mettere in atto forme di valutazione e di comprensione della valutazione, che consentano di raggiungere la qualità
- **Innovazione:** mettere in pratica forme di intervento per modificare attivamente ciò che è necessario per promuovere una maggiore qualità.

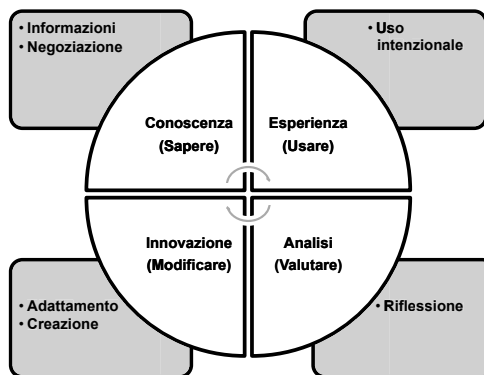


Fig. 1 – Dimensioni della Quality Literacy, riprodotto da Ehlers, 2007: 102

Sulla base di questo approccio abbiamo pensato che perché gli studenti potessero diventare insiders della qualità didattica dovevamo facilitarli nell'acquisizione della quality literacy. Abbiamo inoltre adottato le quattro dimensioni del modello Quality Literacy per l'analisi dei processi riflessivo-partecipativi degli studenti stessi.

Pertanto la nostra prospettiva di qualità mediata si è cristallizzata nella generazione di uno spazio dove docente e studenti potevano negoziare la cultura di qualità della didattica online:

- a) informandosi meglio sul sistema di qualità e discutendo i criteri di valutazione;
- b) adottando strumenti per analizzare e riflettere sulla qualità;
- c) partecipando a esperienze di co-valutazione;
- d) creando un prodotto per innovare dall'interno il processo a cui partecipavano.

Va ricordato che il sistema di qualità era riferito ad aspetti micro-istituzionali (didattica ed efficacia formativa dell'eLearning) e che la valutazione avveniva sul contenuto generato dagli studenti, come co-valutazione (ovvero valutazione collaborativa tra pari) affiancata a quella del docente.

2. Una ricerca basata su progetto: valutazione partecipata nel corso universitario IA-TI13

Avendo concettualizzato il nostro approccio alla qualità attraverso la prospettiva degli studenti, in un livello micro ovvero della didattica, attraverso la qualità mediata ovvero un processo verso la qualità supportato da strumenti messi a disposizione di studenti e docenti, il tutto nel quadro teorico definito dalla *quality culture/quality literacy* abbiamo formulato la domanda di ricerca del nostro lavoro sul campo:

Generare uno spazio di comprensione e dibattito sui criteri di valutazione, in quanto processo di negoziazione che porta a una concezione di qualità condivisa, può sviluppare competenze che consentono agli studenti di diventare insider in una cultura di qualità?

La ricerca basata su progetto si è centrata sulla cultura di qualità micro, ovvero, della situazione aula e nella relazione docente-studente-contenuto di apprendimento. Non sono stati invece considerati livelli di intervento meso e macro, ovvero sulle procedure organizzative e sulle politiche istituzionali. La motivazione di questa scelta è stata in parte perché i suddetti livelli erano già stati analizzati in altre ricerche del gruppo (vedi Ghislandi 2007); ma soprattutto perché si intravedeva la difficoltà posta da scenari ancora immatura per accogliere il coinvolgimento attivo degli studenti.

2.1. Contesto

La ricerca è stata condotta nel contesto di un progetto nazionale (PRIN, 2009⁵), denominato "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment." La ricerca è portata avanti da cinque atenei italiani (Verona, Università Cattolica del Sacro Cuore, Trento, Milano-Bicocca, Pavia) e nel suo complesso si propone di contribuire a produrre conoscenza sullo stato attuale delle culture,

5 Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale, Ministero dell'Università, l'Istruzione e la Ricerca.

dei modelli e degli utilizzi della valutazione in diversi contesti formativi (asili nido, scuole, servizi educativi territoriali per minori e famiglie, università) e di sviluppare modelli di valutazione situati e indicazioni procedurali per la loro costruzione, attraverso ricerche collaborative che coinvolgono ricercatori e pratici. (Mortari, Bondioli Bettinelli, Ghislandi, Riva, Viganó, 2009).

L'Università di Trento si è focalizzata su come la qualità della didattica in generale e dell'eLearning in particolare può essere valutata e migliorata in un contesto di trasformazione istituzionale. In una prima fase esplorativa con interviste a vari stakeholder (studenti, docenti, personale amministrativo, learning designer) si sono evidenziate le diverse (e contrastanti) prospettive di qualità sulla didattica accademica, in una seconda fase trasformativa, attraverso un approccio partecipato degli studenti, si sono forniti nuovi spunti di riflessione sulla valutazione della qualità, contribuendo in questo modo a meglio comprendere la problematica valutativa, ma anche e soprattutto a creare un modello di coinvolgimento degli studenti nei processi di qualità.

2.2. Metodo: ricerca basata su progetto o DBR-Design Based Research

Come approccio metodologico è stato adottato quello della ricerca basata su progetto o DBR-design based research.

Tale approccio emerge nei primi 90 come reazione della psicologia dell'apprendimento all'attività di ricerca psicologica e pedagogica sperimentale in laboratorio. È proprio Ann Leslie Brown a proporre una ricerca più ecologica, dimostrando le differenze eclatanti di risultati tra i processi di apprendimento condotti nel contesto educativo e quelli effettuati in laboratorio (Collins, Joseph, Bielaczyc, 2004). L'approccio metodologico, rivisitato durante l'ultimo decennio (Pellerey, 2005), consiste in attività di ricerca e sperimentazione progettate come interventi formativi, che hanno le seguenti caratteristiche:

- Indirizzano problematiche teoriche sulla natura dei processi formativi contestualizzati
- Studiano fenomeni nel mondo reale anziché in laboratorio, per raccogliere dai partecipanti elementi e risposte a stimoli propri dell'ambiente formativo
- Fanno ricerca attraverso cicli di progettazione, implementazione, analisi e riprogettazione.
- Vengono raccolti numerosi dati, tra i quali i ricercatori operano scelte, tenendo in considerazione la natura del problema studiato e gli elementi che meglio consentono di comprendere le relazioni tra teoria e prassi.
- Focalizzano l'attenzione, al momento dell'analisi, su fenomeni e risultati che consentono una migliore comprensione dei processi di apprendimento/insegnamento.

Il nostro progetto di ricerca consisteva nell'implementare una forma di valutazione partecipata per innescare la riflessione sulla qualità e potenziare il coinvolgimento degli studenti nella sua definizione. La problematica richiedeva un intervento situato perché il problema teorico al quale si voleva dare una risposta vede intersecarsi la riflessione sulla qualità formativa in un approccio multiprospettiva e il coinvolgimento degli studenti in processi di innovazione e trasformazione delle istituzioni educative.

Nello specifico il progetto di sperimentazione formativa, consistente in un processo di valutazione partecipata su contenuti generati dagli studenti, è stato

implementato nel corso denominato IATI13 (Intelligenza artificiale e tecnologie informatiche, anno accademico 2012/2013, corso di laurea Scienze e tecniche di psicologia cognitiva, Università di Trento), un corso per laureandi del primo ciclo di Bologna all'interno del corso di studi di Psicologia. Il corso, il cui "workload" è di 8 CFU⁶, si divide in 4 moduli principali, come è riportato nella tabella 1

Modulo	Descrizione / Obiettivi di apprendimento	Modalità	Attività degli studenti e risultati
M0	Presentazione del corso , della struttura e delle attività.	Face-to-Face (FTF)	Frequentare le lezioni e iniziare lo studio dei contenuti
M1	Networked Learning Acquisire competenze di base per partecipare alle attività di apprendimento in rete (apprendimento collaborativo e produzione di contenuti digitali)	FTF 2 CFU	Organizzazione del proprio gruppo di lavoro Denominazione del gruppo. Navigazione iniziale sulla piattaforma eLearning (Moodle). Elaborazione iniziale di un wiki. Videopresentazione del proprio gruppo.
M2	Cervelli che parlano Discutere e capire 6 pensatori fondamentali nel campo della IA-Intelligenza Artificiale	ONLINE 3 CFU	Gli studenti devono discutere in gruppo un autore a settimana attraverso un approccio collaborativo in cui ogni studente ha un ruolo assegnato. La discussione deve portare a costruire un elaborato, che deve essere integrato al wiki (contenuto finale generato dagli studenti). Infine gli studenti devono scegliere un autore e fare una presentazione seguita da discussione.
M3	Il futuro dell'IA Capire gli sviluppi della IA in termini di innovazione tecnologica e di ricerca	FTF 3CFU	Gli studenti frequentano le lezioni. C'è un esame finale sul tema (a scelta multipla). Gli studenti possono partecipare all'elaborazione di domande che saranno adottate per l' esame.

Tab. 1 – IATI13: i moduli del corso, contesto del progetto di valutazione partecipata

Il modulo più complesso è M2, in cui gli studenti analizzano il pensiero di ricercatori sull'Intelligenza Artificiale e generano presentazioni seguite da discussione. In questa fase l'enfasi è posta fondamentalmente sulla collaborazione tra gli studenti. Infatti mentre nei moduli 0 e 1 si svolgono attività preparatorie all'approccio collaborativo ed il modulo 3, che ha come argomento alcuni elementi di base dell'intelligenza Artificiale, si svolge con lezioni tradizionali in aula e con un esame a test, il modulo 2 è il centro della attività di collaborazione e si svolge prevalentemente online. È stato per questo scelto questo modulo per l'attuazione della nostra sperimentazione sulla valutazione partecipata di contenuto generato dagli studenti (Learner Generated Content), seguendo esperienze di ricerca che hanno focalizzato la partecipazione degli studenti nella qualità del contenuto da loro stessi costruito (Lee, McLoughlin, 2007; Pérez-Mateo, Maina, Guitert, Romero, 2011).

6 I crediti sono conteggiati in base al sistema nazionale (crediti formativi universitari) e sono equivalenti agli ECTS (European Credits Transfer System), indicanti l'attività che lo studente deve realizzare (o workload) per conseguire l'accREDITamento. 1 ECTS è composto da 7-10 ore di apprendimento assistito, con la presenza del docente, e 18-15 ore di studio personalizzato.

Gli studenti in questo corso sono nella fase finale della loro carriera (sono al primo semestre del terzo anno), quindi la loro maturità per quanto riguarda la capacità di studio indipendente è ormai consolidata. Pur tuttavia l'approccio collaborativo e partecipativo del corso viene spesso considerato come innovativo; addirittura è talvolta la prima esperienza di eLearning nel contesto accademico. Tra gli obiettivi documentati, segnalati anche dal docente responsabile del corso nel forum online, vi erano non solo il raggiungimento di una approfondita conoscenza sulle tematiche trattate, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali cruciali per il futuro profilo professionale degli studenti, quali l'abilità di interagire in maniera significativa con strumenti che espandono le capacità mentali, l'abilità di confrontare le proprie opinioni con altri in vista di un obiettivo comune, l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di diverse fonti di informazione, l'abilità di cercare, sintetizzare e disseminare informazione, l'abilità di collaborare ad un progetto e al raggiungimento di un obiettivo anche online (Jenkins, 2009).

L'intero corso di 171 studenti è stato invitato a partecipare al progetto di valutazione partecipata; tuttavia, non avevano l'obbligo di seguirlo. Il progetto di valutazione partecipata è stato presentato durante la prima lezione in aula, spiegando agli studenti in modo breve e semplificato il contesto politico di valutazione della qualità, la ricerca portata avanti dal nostro team, gli obiettivi e le caratteristiche dell'attività sperimentale. Il consenso informato è stato distribuito e firmato da tutti gli studenti. Di seguito, 74 studenti hanno partecipato al processo di valutazione partecipata, e 41 hanno risposto al questionario finale che indaga sull'impatto della sperimentazione.

Il gruppo di ricerca si componeva dallo stesso docente e ricercatore principale, impegnato nel miglioramento continuo della didattica e in un processo di re-design del corso, e l'assistente ricercatore, che ha operato nel processo creativo discutendo e mettendo a punto gli strumenti necessari a supportare la qualità mediata. Quest'ultimo seguiva sul forum tutte le domande e richieste degli studenti durante il processo della valutazione partecipata.

Il progetto di valutazione partecipata è stato integrato quindi dalle seguenti attività di ricerca sul campo:

- a) due sessioni preliminari di progettazione del corso con il docente.
- b) una sessione informativa preliminare e di discussione del progetto didattico con gli eTutors (responsabili rispettivamente del modulo 1 e di un forum online).
- c) tre presentazioni e osservazioni in aula (inizio corso, metà corso, fine corso).
- d) monitoraggio del forum online e delle interazioni dirette con gli studenti per affrontare l'attività sperimentale e per chiarire le questioni riguardanti le procedure e le strategie.

3. La qualità mediata nel contesto della valutazione partecipata IATI13.

La valutazione partecipata è stata la base per lo sviluppo della quality literacy degli studenti. Le quattro dimensioni della Quality Literacy (vedi Fig. 1) sono state implementate attraverso diverse attività e strumenti a supporto ovvero a mediazione del processo di acquisizione della Quality Literacy. Per comprendere meglio l'approccio si introduce la tabella 2, dove vengono illustrati il processo di valutazione partecipata, gli strumenti adottati, le dimensioni della Quality Literacy sperimentate e l'impatto previsto (e in seguito analizzato con un questionario).

Processo di valutazione partecipata	Strumenti per la mediazione della qualità	Dimensioni della Quality Literacy	Impatto atteso
Il docente suggerisce i criteri di qualità in base alla letteratura. In ogni gruppo: discussione e definizione partecipata dei criteri di qualità per il contenuto generato dagli studenti.	Strumenti forniti dal docente: -Slides sul problema della qualità nella formazione universitaria - criteri di qualità (suggerimenti molto generali sulla base della letteratura) per la valutazione del Learner Generated Content	- conoscenza (sapere)	Miglioramento delle conoscenze degli studenti • sui modelli di valutazione della qualità della didattica universitaria • sugli elementi che richiedono interventi nel contesto delle politiche educative • sugli elementi che richiedono interventi nel contesto della ricerca sulla didattica
Realizzazione di una valutazione tra pari, dove gli studenti applicano i criteri da loro stessi definiti ai contenuti prodotti dagli altri gruppi.	questionari online a supporto dell'attività valutativa.	- esperienza (usare) - analisi (valutare)	Uso intenzionale, analitico e riflessivo degli strumenti per la mediazione della qualità per implementare un processo di valutazione della qualità (valutazione tra pari di Learner Generated Content).
Selezione (da parte dei pari) dei 3 migliori elaborati come Learner Generated Content di alta qualità da utilizzare come contenuto nel corso IATI del prossimo anno accademico	Presentazione, da parte del docente, degli elaborati scelti dagli studenti	- analisi (valutare)	Possibilità di modificare/discutere la scelta dei 3 migliori elaborati.
Analisi delle motivazioni dei partecipanti e dell'impatto delle stesse sull'apprendimento	Questionario e feedback	- innovazione (modificare)	Responsabilità di tutti gli studenti nella selezione di Learner Generated Content, che poi sarà utilizzato come materiale didattico dai futuri studenti

Tab. 2 – L'approccio di qualità mediata in azione: processo, strumenti, dimensioni, impatto atteso

3.1. Risultati

Dopo la conclusione del progetto di valutazione partecipata le impressioni degli studenti sull'intero processo sono state raccolte tramite un questionario. 41 studenti hanno risposto al questionario che è stato somministrato tramite formulario elettronico.

Le dimensioni riportate nelle dieci colonne della tabella 3, dove sono sintetizzati i risultati ottenuti, sono state elaborate in base a elementi discorsivi emergenti da una serie di affermazioni presentate agli studenti. A tali affermazioni corrispondeva la selezione di un'opzione su una scala Likert 1-4. Per fare un esempio la dimensione "Partecipazione percepita" è ricavata dall'affermazione del questionario "La mia partecipazione all'esperienza è stata attiva".

Le dieci dimensioni sono state raggruppate dai ricercatori in "clusters", con riferimento alla Quality Literacy, come segue:

- Cluster 0 “Base motivazionale per la partecipazione all’esperienza”: Colonne 1,2,3.
- Cluster 1 “Conoscenza”: Colonna 4.
- Cluster 2 “Esperienza”: Colonne 5,6,7.
- Cluster 3 “Analisi”: Colonne 8, 9.
- Cluster 4 “Innovazione”: Colonna 10.

Scala Likert	motivazioni al coinvolgimento degli studenti nella sperimentazione			dimensioni della QL: conoscenza (sapere)	dimensioni della QL: esperienza (usare)			dimensioni della QL: analisi (valutazione)	dimensioni della QL: innovazione (modificare)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
partecipazione										
interesse										
sperimentazione di disturbo allo studio										
sperimentazione: apprendere il ruolo degli studenti nella qualità della didattica										
sperimentazione: supporto allo sviluppo di competenze per lo studio										
sperimentazione: supporto alle competenze di comunicazione anche scritta										
sperimentazione: supporto alle competenze per i processi decisionali di gruppo										
sperimentazione: motivazione alla cultura di qualità										
chiarezza del tool per la valutazione della qualità										
studenti come collaboratori per la qualità										
totalmente d'accordo	34	8	5	32	19	26	22	25	15	21
d'accordo	6	22	6	8	5	9	8	7	24	18
in disaccordo	0	10	5	1	16	5	11	8	1	2
totalmente in disaccordo	1	1	25	0	1	1	0	1	1	0
totale	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41

Tab. 3 – I risultati dei questionari relativi alla valutazione partecipata del corso eLearning

Analizzando i risultati del questionario osserviamo che la colonna 1 mostra che la partecipazione è percepita dagli studenti come attiva (40/41 sono totalmente d'accordo o d'accordo), e questo dato, del resto, corrisponde ai dati raccolti nella fase precedente (records e posts su forum). Le colonne 2 e 3 indicano che l'esperienza è stata considerata piuttosto impegnativa, e in dieci casi considerata non interessante. In alcuni casi addirittura la si è considerata un disturbo allo studio. Tuttavia la sperimentazione ha avuto un impatto deciso sulle conoscenze relative alla cultura di qualità (colonna 4).

Gli studenti hanno indicato che gli strumenti adottati per supportare il processo di valutazione partecipata sono stati un supporto per migliorare la motivazione e la comprensione sulla valutazione della qualità della didattica. (colonne 8, 9). Hanno inoltre trovato che il processo di valutazione partecipata come Esperienza è stato formativo in termini di acquisizione di competenze come abi-

lità per lo studio (colonna 5) e di negoziare e collaborare all'interno di un gruppo per il problem solving (colonna 7). Inoltre è migliorata la comprensione del processo di valutazione e dei criteri adottati dal docente nella valutazione, con un conseguente impatto positivo sulle competenze per la preparazione di elaborati scritti (Colonna 6). Queste competenze trasversali illustrano come l'esperienza vada oltre la valutazione di qualità e si proponga come spazio per promuovere una dimensione formativa integrale, in linea con il futuro apprendimento permanente degli attuali studenti.

Più importante per gli obiettivi dell'esperienza di valutazione partecipata è stato il coinvolgimento degli studenti come collaboratori nella generazione di una cultura di qualità formativa. Ciò risulta evidente dalla alta motivazione degli studenti a comprendere cosa sia una cultura di qualità (colonna 8). Come è stato dichiarato da un buon numero di studenti (25 su 41), essi hanno migliorato la comprensione del ruolo che gli studenti possono avere nel miglioramento della qualità di un corso accademico. Gli strumenti forniti per la valutazione partecipata sono stati considerati chiari (15 studenti sono completamente d'accordo, 25 sono d'accordo). Come risultato, con riguardo all'"innovazione", gli studenti hanno potuto toccare con mano l'importante ruolo che hanno avuto nel miglioramento della qualità, fornendo un notevole supporto al docente (21 studenti completamente d'accordo, 18 d'accordo).

Il passaggio da una condizione di "essere motivati" e "conoscere la qualità", all'essere "innovatori" della qualità, come parte di un processo di acquisizione di quality literacy, è stato sancito dalla selezione dei tre migliori compiti, secondo le votazioni effettuate dagli studenti stessi. I tre elaborati sui pensatori pro e contro l'Intelligenza Artificiale saranno utilizzati dal docente come materiali del corso durante la prossima edizione dello stesso, nell'anno accademico 2013/2014.

3.2. *Discussione*

Ritorniamo alla nostra domanda di ricerca:

Generare uno spazio di comprensione e dibattito sui criteri di valutazione, in quanto processo di negoziazione che porta a una concezione di qualità condivisa, può sviluppare competenze che consentono agli studenti di diventare insider in una cultura di qualità?

I risultati ottenuti fanno supporre che un processo partecipato di valutazione, dove i valori della valutazione vengono negoziati, come base di una cultura di qualità, può portare effettivamente all'acquisizione di Quality Literacy.

Abbiamo congetturato, da un punto di vista teorico, che la valutazione partecipata porti alla generazione di uno spazio di mediazione, dove diversi artefatti, anche concettuali, possono fungere da supporto al processo messo in atto. La valutazione partecipata, anche se considerata una pratica pesante, in termini di tempo, nel contesto dell'attività curricolare, è diventata la leva per costruire tale spazio. Si è osservato che gli studenti possono passare dalla condizione di consumatori della qualità generata dal docente, ad attivi *prosumers*, ossia partecipanti coinvolti e incisivi nella generazione di qualità per la didattica accademica.

Questi risultati potrebbero senz'altro essere discussi alla luce del problema della novità dell'approccio, che sicuramente può avere un'incidenza sulla motivazione e sul coinvolgimento degli studenti. L'esperienza in effetti è stata consi-

derata divergente con riguardo alle pratiche canoniche nell'ambito accademico (come emerso dalla parte qualitativa dei questionari). Questo fattore potrebbe sicuramente inficiare le connessioni tra il processo di mediazione per l'implementazione della *quality literacy* e la concreta acquisizione della stessa, nel senso che gli studenti potrebbero essere più curiosi che effettivamente motivati alla valutazione della qualità. L'analisi delle conversazioni online degli studenti, come parte del processo di valutazione partecipata, porterà sicuramente nuovi approfondimenti con riguardo a questo problema. Tuttavia tutte le interazioni "in vivo" tra staff docente, ricercatori e studenti durante l'esperienza confermano il livello di responsabilità degli studenti nella produzione di contenuti di qualità; nell'elaborazione di criteri di valutazione efficaci dei propri contenuti; nell'applicazione degli stessi per la selezione dei migliori compiti, come risultato del proprio lavoro di valutazione.

Un altro elemento da mettere a fuoco è se l'approccio collocato all'interno dello spazio classe, tenendo conto dei contenuti prodotti dagli studenti potrebbe essere trasferibile ad altre forme di coinvolgimento nell'esperienza accademica. Questa indagine andrebbe condotta soprattutto per ciò che riguarda la valutazione partecipata, che non fa parte delle strategie didattiche comunemente adottate, perchè di norma la valutazione è completamente affidata al docente. Possono gli studenti essere interessati a trasferire queste forme di coinvolgimento in altri corsi, oppure in altri ambiti della vita universitaria?

Indubbiamente l'esperienza è stata molto complessa sia per il docente che per gli studenti, poichè implicava un compito autentico in un ambiente di apprendimento socio-costruttivista (Jonassen, Peck, Wilson, 1999), ma si spingeva oltre dato che l'impatto sulle competenze relative alla *quality literacy* non erano il nucleo centrale del corso universitario, bensì un aspetto di struttura per pratiche didattiche, che coinvolgono responsabilmente gli studenti.

Il modo in cui questo approccio potrebbe essere trasferito in altri ambiti della vita universitaria è ancora difficile da immaginare: quest'esperienza pilota richiedeva l'interazione tra docente e ricercatore come gruppo di lavoro sperimentale, aspetto che sarebbe difficile da riprodurre in "normali" condizioni.

Tuttavia, l'esperienza implica una serie di messaggi che vanno senz'ombra di dubbio considerati:

- gli studenti sono collaboratori del docente nel generare la qualità di un corso;
- la qualità di un corso è più che un assunto su come si predispone una lezione o su che tipo di servizi amministrativi sono collegati al corso;
- un corso è di per sé uno spazio di riflessione, di generazione di una comunità di apprendimento dove gli studenti giocano un ruolo fondamentale, non soltanto come coloro che apprendono, ma come coloro che animano e sostengono la vita di tale comunità, anche con riguardo alla sua qualità.

Conclusioni

Dopo quella che potremmo denominare ricerca del "Gaal", per usare una metafora che illustra la ricerca di modelli di qualità applicabili all'ambito formativo, è giunto il momento di pensare ad un approccio che consideri non soltanto il coinvolgimento degli utenti come "consumatori" di qualità, ma come figure chiave di cui abilità, conoscenza, riflessione e creatività vanno tenute in considerazione e sviluppate all'interno della didattica accademica (e in generale di una cultura for-

mativa). A questo riguardo abbiamo adottato il concetto di *quality literacy*, sviluppato da Ulf Ehlers, come chiave per la generazione di una cultura di qualità formativa, condivisa con i propri studenti.

Tenendo in considerazione il set di dimensioni della *Quality Literacy* abbiamo cercato di dimostrare come una cultura di qualità possa essere coltivata attraverso lo sviluppo di processi di negoziazione che mediano il progressivo coinvolgimento, dove si opera un passaggio da una situazione esterna, come consumatori/outside della qualità, a una situazione di attiva partecipazione, come produttori/insider della cultura di qualità.

Il processo di valutazione partecipata su contenuti generati dagli studenti, con la conseguente selezione degli elaborati di miglior qualità per l'integrazione nelle successive edizioni del corso universitario è l'esempio empirico che abbiamo introdotto in questo articolo, a supporto della nostra concettualizzazione. Abbiamo in questo senso diviso concettualmente l'attività in fasi corrispondenti alla *quality literacy*, considerando che lo sviluppo di abilità relative alla *Quality Literacy* è risultato e condizione per lo sviluppo di una cultura di qualità.

Certamente l'approccio funziona in ciò che Ehlers ha denominato la qualità potenziale, ossia una base per la qualità di prodotti e processi in un'istituzione. Come lo indica quest'autore una validazione empirica dei concetti descritti non è stata finora portata avanti. Perciò, suggerisco l'elaborazione di domande di ricerca empirica⁷ (Ehlers, 2007, p. 106-107).

Il nostro sforzo è andato nella direzione, in effetti, dell'implementazione empirica: abbiamo attuato una valutazione partecipata e una successiva analisi degli impatti sulla *quality literacy* di un gruppo di stakeholders cruciale, ovvero gli studenti. Tuttavia ciò ci ha portato ad un'ulteriore concettualizzazione: la valutazione partecipata è espressione di un processo di negoziazione che potremmo denominare qualità mediata, in quanto la negoziazione di valori per la qualità, supportata da strumenti e informazioni, è in sé un processo di mediazione che determina il senso e il valore della qualità per una specifica comunità di apprendimento.

La ricerca futura dovrebbe considerare altri ambiti di partecipazione degli studenti come produttori di qualità, in dialogo con diversi livelli e prospettive all'interno dell'istituzione universitaria. Soltanto attraverso la validazione empirica il concetto di *quality literacy* e quello di una qualità mediata possono acquisire una maggiore forza propositiva per intervenire nelle istituzioni universitarie in generale, e in particolare sulla qualità di insegnamenti accademici.

La modernizzazione dei sistemi universitari non può più attendere per un ripensamento della qualità formativa. Noi ne siamo convinte: in tutto questo processo la voce degli studenti può veramente fare la differenza tra una qualità autentica, vissuta consapevolmente, e una qualità semplicemente dichiarata ad alti livelli istituzionali.

7 Originale in Inglese: «...a comprehensive empirical validation of the described concepts has so far not been undertaken. Therefore we suggest empirical research questions ...».

Riferimenti bibliografici

- Auvinen, A., & Ehlers, U. (2007). Handbook of Quality Management of Peer Production QMPP. EFQUEL <http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/QMPP-Handbook_ver099.pdf?a6409c>. Retrieved on July 2012.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13:1, 15-42.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: Exploring ‘Student Voice’. *Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry* 36, 4 (Winter), 359-390.
- EFQUEL (2006). Learners as active stakeholders of eLearning quality, EFQUEL Green paper Series. <<http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/GP2.pdf>>. Accessed July 2013.
- Ehlers, U-D. (2004). Quality in e-Learning from a Learner’s Perspective. *European Journal of Open, Distance E-Learning*. Retrieved online at <<http://www.eurodl.org/index.php?article=101>>. Accessed July 2013.
- Ehlers, U-D. (2007). Quality Literacy – Competences for Quality Development in Education and eLearning. *Educational Technologies & Society*, 10 (2), 96-108.
- Ehlers, U-D. (2009). Higher Education Quality as an Organizational Culture. In *Distance and E-Learning in Transition. Learning Innovation, Technology and Social Challenges*. London: ISTE&Wiley.
- Ehlers, U-D., Helmstedt, C., & Bijmens, M. (2011). *Shared Evaluation of Quality in Technology Enhanced Learning* – WHITE PAPER. SEVAQ+ project – EFQUEL.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement. Guide to students as partners in school change. Second Edition, <<http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>>, 11 luglio 2013.
- Ghislandi, Calidoni, Falcinelli, & Scurati, (2008). e-university: a cross-case study in four Italian universities. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39 (3) p. 443-455.
- Ghislandi, P. Raffaghelli, J. Yang, N. (2013). Mediated Quality: An Approach for the eLearning Quality in Higher Education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, Vol.4 (1) 56-73. IGI GLOBAL.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2012a). *La mediación del proceso de Learning Design como aporte a la calidad del aprendizaje en red – The Learning Design process mediation as a support of networked learning quality*. Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por la Red. Distrito Federal de México: Universidad Autónoma de México.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2012b). *Implementing quality eLearning in Higher Education: change efforts, tensions and contradictions*. Proceedings of the Fifth Annual Edition of ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid: ICERI.
- Ghislandi, P., Pedroni, A., Pellegrini, A., & Franceschini, D. (2008). eLearning e qualità. *Il giornale dell’eLearning*, 2 (3) Web access at <<http://www.wbt.it/index.php?pagina=580> on June 2012>. Accessed July 2013.
- Harper, D. (2000). *Students as Change Agents: The Generation Y Model*. Olympia, WA: Generation Y.
- Jenkins, H., (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Boston: Massachusetts Institute of Technology, trad. it. (2010), *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. New Jersey: Merrill.
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and Learning in the Web 2.0 Era: Empowering Students through Learner-Generated Content. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, (4) 10, retrieved online at <http://www.itdl.org/Journal/Oct_07/index.htm>. Accessed July 2013.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 2 (June), 125-146.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). *The Sloan Consortium Report to the Nation. Five Pillars of Quality Online Education*. New York: The Sloan Consortium, SLOAN-C.

- Mortari, L., Bondioli, A. M., Bettinelli, A., Ghislandi, P., Riva, M., & Viganó, M. (2009). Progetto PRIN "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment". Roma: MIUR.
- Pellerey, (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Rivista Orientamenti Pedagogici*, (5) 52, 721-737.
- Pérez-Mateo, M., Maina, M. F., Guitert, M., & Romero, M. (2011). Learner Generated Content: Quality Criteria in online *Collaborative Learning*. *European Journal of Open, Distance and eLearning*, retrieved online at <<http://www.eurodl.org/index.php?article=459>>. Accessed July 2013.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. In Daniels, H., Cole, M. and Wertsch, J., *The Cambridge Companion to Vygotskij*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strategie per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado

Strategies to fight scholastic dropout in the first two years of Secondary school

Walter Moro

Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI), Milano
walter.moro@cidimi.it

ABSTRACT

The scholastic dropout that invests middle school—and in particular the first two years of upper secondary education—is one of the unsolved issues of our country's scholastic policy. As far as students between 11 and 16 years of age are concerned, our education system suffers 20% of students' dropout, with peaks of 30% in technical and vocational schools. Therefore, the main question is how to combat early school leaving in order to ensure effective equality learning. The problem is to put in place a strategy able to remove the main causes of dropping out in a short span of time. In fact, with its Lisbon Strategy, EU requires that, by 2020, the rate of diploma achievement reaches 90%, in spite of the nowadays rate of 75%. In other words this means 15% less dropouts in less than 7 years. This is the true ground on which new school policy is supposed to be measured by putting at the centre of its activities fairness and educational success of all students in compulsory education. In order to fight early school leaving the author identifies four lines of action.

La dispersione scolastica che investe la secondaria di primo grado e in particolare il primo biennio della secondaria superiore, è uno dei nodi non risolti della politica scolastica del nostro Paese. Tra gli 11 e i 16 anni il nostro sistema di istruzione disperde oltre il 20% degli studenti con punte del 30% negli istituti tecnici e professionali. La domanda è: come contrastare la dispersione scolastica per garantire una effettiva uguaglianza formativa? Il problema è di mettere in atto una strategia capace di rimuovere le principali cause della dispersione in un arco di tempo breve. Infatti l'UE ci chiede con la strategia di Lisbona 2020 di portare al diploma oltre il 90% degli studenti contro una media attuale che è del 75%. Si tratta in altre parole di ridurre in meno di 7 anni oltre 15 punti di dispersione. Questa è il vero terreno su cui una nuova politica scolastica si deve misurare ponendo al centro della propria azione l'equità e il successo formativo di tutti gli studenti in obbligo d'istruzione. L'autore per contrastare la dispersione individua quattro linee di intervento.

KEYWORDS

Scholastic dropout, Orientation, Secondary school, Workshop didactics, Competences.

Dispersione scolastica, Orientamento, Scuola Secondaria, Didattica laboratoriale, Competenze.

Introduzione

L'abbandono precoce della scuola che si registra nell'obbligo d'istruzione, in particolare nell'arco che va dagli 11 ai 16 anni, che investe da un lato la scuola secondaria di primo grado e dall'altro il primo biennio della secondaria superiore, è uno dei nodi non risolti della politica scolastica del nostro Paese.

In questo arco di tempo il nostro sistema scolastico perde oltre il 20% degli studenti provenienti in generale da strati sociali deprivati culturalmente e socialmente. È sconcertante osservare che, a 50 anni di distanza dalla famosa *Lettera a una professoressa* di Don Milani, in cui si denunciava che il "principale difetto della scuola italiana sono i ragazzi che ancora disperde", la sfida di avere una scuola capace di "dare di più a chi ha di meno" non è stata ancora vinta. È questo, però, il traguardo principale che il nostro paese deve raggiungere: avere un sistema di istruzione dell'obbligo capace di combattere le disuguaglianze e di garantire il successo a tutti gli studenti.

L'obiettivo dovrebbe essere quello di azzerare la dispersione, di "rimuovere gli ostacoli" che limitano di fatto "l'uguaglianza dei cittadini," che "impediscono il pieno sviluppo della persona" (art. 3 della Costituzione). L'Unione Europea ha indicato, nei FSE del 2014/2020, come prioritaria per il nostro Paese la lotta contro la dispersione scolastica. Anche nel documento dei saggi nominati dal Presidente Napolitano si sottolinea la necessità di "definire urgentemente un programma speciale per ridurre l'abbandono scolastico specialmente nelle grandi città".

Il problema però è come combattere la dispersione scolastica per garantire una effettiva uguaglianza formativa? Qui si tratta di mettere in atto una strategia capace di rimuovere le principali cause della dispersione in un arco di tempo breve. Questo è possibile?

Per rispondere a questa domanda è necessario prima di tutto partire da un dato incontrovertibile: il nostro sistema di istruzione, soprattutto della secondaria di secondo grado, così com'è oggi organizzato, genera un tasso di dispersione molto elevato. Dobbiamo aver chiaro che c'è una dispersione che va attribuita a cause di tipo socio-culturali, legate al contesto in cui vive lo studente, ma c'è anche una dispersione prodotta dal sistema di istruzione. Ed è su questo aspetto che è necessario intervenire con nuove proposte di politica scolastica.

Il dato è ancora più allarmante, se si pensa che la nostra scuola secondaria produce dispersione nonostante l'innalzamento dell'obbligo di istruzione introdotto con la legge n. 296 del 2006 e rimane quindi sostanzialmente una scuola classista in cui permane radicata l'idea gentiliana che la secondaria di secondo grado deve essere una scuola selettiva. Questa idea classista della nostra secondaria di secondo grado viene anche confermata da una recente indagine OCSE Pisa, pubblicata alcuni giorni fa su tutti i quotidiani, dove viene messo in evidenza che i professori italiani della scuola superiore assegnano voti più alti alle studentesse e agli alunni dei ceti più abbienti, penalizzando, a parità di performance gli studenti che provengono dagli strati sociali più svantaggiati. Si parla di alunni e alunne di 15 anni, che frequentano il primo biennio dell'obbligo di istruzione che si trovano a scontrarsi con un sistema di istruzione ingiustamente selettivo, in una fase dello sviluppo evolutivo particolarmente delicata, dove l'insuccesso viene spesso vissuto come un proprio fallimento, producendo uno stato di delusione, di rassegnazione e di sfiducia verso le istituzioni difficilmente recuperabile.

Per capire com'è possibile combattere la dispersione e su quali aspetti intervenire per garantire effettive opportunità di apprendimento, è necessario focalizzare l'attenzione sullo snodo del primo biennio della secondaria. In particola-

re è importante riflettere sulla necessità di rendere concreto e reale l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione fino a 16 anni.

Il problema dell'assolvimento dell'obbligo scolastico va, senza dubbio, collocato all'interno di un quadro più ampio e complesso, che riguarda la necessità di una riforma organica della secondaria di secondo grado, rimasta ancora oggi sostanzialmente organizzata su un impianto didattico ordinamentale del 1923, voluto dall'allora Ministro dell'Educazione Giovanni Gentile. C'è da chiederci come mai, in oltre 90 anni, la secondaria di secondo grado non sia mai stata realmente riformata?

Anche il recente intervento di riordino, messo in atto con la Legge n.133 nel 2008 dal governo di centro destra, si configura come un puro intervento di razionalizzazione del sistema. Infatti sono state tagliate tutte le sperimentazioni messe in atto per via amministrativa negli ultimi 20 anni.

Il riordino manca di una visione sistemica di cambiamento organico della secondaria; l'impianto attuale è rimasto organizzato su quattro macro ordinamenti: licei (suddivisi al proprio interno in 5 diversi indirizzi), Istituti tecnici, Istituti Professionali e Formazione Professionale gestita dalle Regioni. Questo impianto, organizzato da norme e modelli didattici rigidi e separati tra loro, costituisce un ostacolo concreto a ricondurre a unitarietà il progetto formativo della secondaria di secondo grado. Oggi, se vogliamo avere un sistema competitivo capace di rilanciare la crescita del paese, c'è bisogno di un sistema di istruzione unitario, che tenga insieme istruzione, formazione e lavoro che sia in grado di allargare le opportunità di apprendimento dello studente.

L'attuale impianto organizzativo della secondaria superiore, invece, canalizza precocemente a soli 14 anni il percorso formativo e di vita dello studente, senza che egli abbia possibilità di ritorno o penalizzando con una perdita di anni, di formazione e di esperienze un eventuale cambio di indirizzo. Tutto questo è decisamente in contrasto con quanto affermato nell'art.2 della Legge Delega n.53 del 2003, in cui si dice che "a tutti gli studenti deve essere assicurato il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età". A tutt'oggi a molti studenti questo diritto viene negato. L'obiettivo, invece, deve essere quello di allargare e di far aumentare le opportunità delle scelte formative.

Quindi la sfida più importante per il nostro paese è quella di puntare a costruire un sistema di istruzione e di formazione capace di garantire a tutti gli studenti reali opportunità formative, fornendo a tutti la possibilità di acquisire una solida e unitaria cultura generale di base per poter esercitare il diritto fondamentale di cittadinanza attiva e responsabile.

Sul terreno dell'unitarietà il primo biennio della scuola secondaria gioca un ruolo decisivo. Infatti, uno dei pilastri della legge che innalza l'obbligo d'istruzione, afferma che il primo biennio non è solo finalizzato a garantire l'assolvimento formale dell'obbligo di istruzione, ma ha anche il compito di essere formativo, cioè di sviluppare un insieme di conoscenze e abilità capaci di fornire allo studente le competenze di base necessarie per essere un cittadino attivo.

Il biennio della scuola secondaria è oggi lo snodo strategico per tutto il sistema di istruzione, perché è il momento conclusivo del percorso dell'obbligo di istruzione: è in questo momento che lo studente fa le proprie scelte future. Inoltre, oggi, il primo biennio della secondaria di secondo grado è l'anello più debole del sistema di istruzione, in quanto è nella fascia tra i 14 e i 16 anni, nel momento del passaggio delicato dalla preadolescenza all'adolescenza, che si registra il più alto tasso di dispersione scolastica. L'insuccesso scolastico in questa fase dello sviluppo della personalità dello studente può incidere negativamente

te sulla motivazione allo studio, sulla propria autostima e soprattutto può innescare un processo di autovalutazione che lo porta ad abbandonare il sistema scolastico.

Infatti è proprio in questo momento, durante il primo biennio che:

- il 13% degli studenti evade la scuola;
- uno studente, una volta bocciato, abbandona definitivamente il sistema scolastico;
- secondo l'ISTAT sono 2 milioni i giovani tra i 15 e i 24 anni che non sono né a scuola, né al lavoro;
- ancora tra gli alunni stranieri si registra un tasso di dispersione vicino al 45%.

L'aspetto da evidenziare è che l'abbandono che si registra nel primo biennio si proietta su tutto l'arco della scuola secondaria, dove più di un quarto degli studenti – parliamo di 25 studenti su 100 – non raggiunge né una qualifica, né un diploma. Siamo di fronte a una percentuale di diplomati molto bassa che ci colloca agli ultimi posti tra i 27 Paesi dell'Unione Europea, che invece ci chiede di garantire entro il 2020 un tasso di diplomati pari al 90%: questo significa abbattere in meno di 7 anni oltre 15 punti di dispersione.

Questa è il vero terreno su cui una nuova politica scolastica si deve misurare ponendo al centro della propria azione l'equità e il successo formativo di tutti gli studenti in obbligo d'istruzione.

La domanda da farsi, a cui è ormai urgente trovare una risposta, è: cosa è necessario fare per abbattere la dispersione e rendere effettivo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione che non si traduca in una semplice operazione formale?

Le quattro le linee d'intervento per contrastare la dispersione scolastica

Bisogna fare in modo che il primo biennio della secondaria diventi effettivamente orientativo in senso formativo. Per questo è necessario che la scelta orientativa dello studente non avvenga più nella scuola media, come avviene ancora oggi, perché la scuola media non è più, dopo l'innalzamento dell'obbligo, il termine del percorso d'istruzione. Per questo motivo la scelta definitiva dell'indirizzo da parte dello studente, dovrebbe essere spostata nel corso del primo biennio, in particolare durante il primo anno della scuola secondaria.

Quindi, parliamo di un biennio orientativo in senso formativo cioè capace di basare la strategia didattica sul raccordo tra discipline dell'area generale dell'istruzione (area comune) e discipline di indirizzo dove le discipline di indirizzo nel primo biennio devono essere realmente orientative e non selettive. In particolare dovrebbero valorizzare lo sviluppo delle competenze trasversali di cittadinanza permettendo così un loro utilizzo per la certificazione delle competenze chiave.

Questo permetterebbe allo studente, che ritiene di aver sbagliato la scelta, di poter cambiare indirizzo senza essere penalizzato, senza perdere anni scolastici e senza dover sostenere esami integrativi, garantendo un passaggio al secondo anno del nuovo indirizzo automatico e senza penalizzazioni.

Si tratta, quindi, di superare la rigidità degli indirizzi, offrendo la possibilità di crearsi un piano di studio personalizzato, grazie al passaggio da un indirizzo all'altro.

Bisogna garantire a ogni studente il raggiungimento di una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine del primo biennio e per que-

sto è necessario agire sugli orari delle discipline e sul piano didattico degli ordinamenti, in modo da rendere coerenti i quadri orari riferiti all'area generale dell'Istruzione con uno zoccolo di saperi comune a tutti i bienni dei Licei, degli Istituti Tecnici, degli Istituti Professionali.

L'unitarietà del sapere si gioca nel rendere coerenti tra loro gli impianti culturali del primo biennio. In particolare è necessario pensare a un impianto organizzativo didattico dove il monte ore settimanale nel primo biennio sia comune a tutti gli indirizzi e dove il nucleo centrale delle discipline riferite all'area comune siano le stesse e siano coerenti con la continuità del curriculum, che va dai 6 ai 16 anni, e coerenti con l'acquisizione delle competenze culturali e di cittadinanza previste a 16 anni alla fine del primo biennio.

Il terzo terreno su cui intervenire riguarda la certificazione delle competenze alla conclusione dell'obbligo di istruzione a 16 anni.

Va rilevato che a oltre tre anni dall'entrata in vigore del Decreto sulla certificazione delle competenze non si sono fatti significativi passi in avanti. Ancora oggi la certificazione alla fine del primo biennio a 16 anni viene vissuta dai docenti e dai Dirigenti come un adempimento burocratico /formale e non come una cosa seria che costituisce l'esito finale del percorso dell'obbligo di istruzione. La pratica più diffusa è quella di tradurre i voti dello scrutinio finale acquisiti dallo studente nelle diverse materie di studio nei tre livelli di competenze previsti dalla certificazione.

È urgente che la scuola e gli insegnanti mettano in atto una corretta applicazione della certificazione delle competenze. Anche in relazione al fatto che la certificazione delle competenze con il gennaio 2014 entra in vigore a livello europeo in base all'accordo sottoscritto il 20 dicembre 2012 dove viene indicato a quale degli otto livelli previsti dall'UE (2006) corrisponda ciascun dei nostri titoli di studio.

Il conseguimento dell'obbligo di istruzione decennale a 16 anni (conseguito nei percorsi di istruzione del secondo ciclo e nei percorsi di formazione professionale) corrisponde al secondo livello – che certifica le competenze di base acquisite in esito di assolvimento dell'obbligo di istruzione. In questo caso gli esiti di apprendimento indicati dall'UE sono basati su:

- **Conoscenze:** conoscenze pratiche di base in un ambito di studio o di lavoro.
- **Abilità:** cognitive e pratiche di base necessarie per utilizzare le informazioni rilevanti al fine di svolgere compiti e risolvere problemi di routine, utilizzando regole e strumenti semplici.
- **Competenze:** lavorare o studiare sotto supervisione diretta con una certa autonomia.

L'aspetto da evidenziare è che il primo biennio della secondaria va assunto come conclusivo dell'obbligo di istruzione, solo così, è possibile dare significato alla certificazione delle competenze che valuta e certifica in termini di competenze il curriculum continuo che va dai 6 ai 16 anni. Conclusività e certificazione sono strettamente connesse con il concetto di successo formativo, solo se sappiamo tenere collegati tra loro questi aspetti possiamo pensare di contrastare seriamente la dispersione scolastica nell'obbligo di istruzione.

Il quarto terreno, su cui bisogna agire con la massima urgenza è quello del rinnovamento della didattica, rimasta sostanzialmente gentiliana, basata soprattutto sulla lezione frontale, nonostante il regolamento sull'obbligo di istruzione (il DM 139/07) introduca in coerenza con le indicazioni europee una didattica in-

centrata sulle competenze che mette al centro l'apprendimento e la didattica laboratoriale.

La sfida è quindi quella di accentuare la dimensione formativa e orientativa del primo biennio; di puntare sulla rimotivazione, sul recupero, sul potenziamento delle competenze di base, dove le discipline di indirizzo siano effettivamente orientative, di assaggio, quindi non selettive.

Nel primo biennio è necessario puntare su una didattica che valorizzi la manualità, l'operatività e che sia alla base del recupero che sa progettare e tener insieme il sapere essere con il sapere e il saper fare.

Questo rinnovamento richiede un forte investimento sui Dirigenti scolastici e sulla formazione degli insegnanti, fornendo loro gli strumenti e le strategie adeguate per attuare una didattica centrata sulle competenze e sull'apprendimento.

Se vogliamo davvero abbattere la dispersione azzerandola, è necessario che gli insegnanti e i Dirigenti facciano un salto di qualità pensando all'obbligo di istruzione, non come un'occasione per selezionare, ma come un'opportunità per recuperare, potenziare e sviluppare le competenze di base, di cittadinanza di tutti gli studenti.

Riferimenti

Testi normativi

DPR n. 275/1999 – Norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

DM n.139/2007 – Regolamento sull'adempimento dell'obbligo di istruzione

Decreto 27 gennaio 2010 – Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite in obbligo scolastico

DPR n. 89 del 15/03/2010 – Regolamento recante norme per il riordino dei Licei.

DM. n. 211 del 7/10/ 2010 – Indicazioni nazionali per i Licei.

DPR n. 88 del 15/03/ 2010 – Regolamento recante norme per il riordino degli Istituti Tecnici.

DM n. 4/2012 – Linee guida degli istituti tecnici per il secondo biennio e quinto anno.

DPR n. 87 del 15/03/2010 – Regolamento recante norme per il riordino degli Istituti professionali.

DM n. 5/2012 – Linee guida degli istituti professionali per il secondo biennio e quinto anno.

2012 – Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Altri documenti

I piani di studio della secondaria di secondo grado della Provincia autonoma di Trento, in VivoScuola.

La strategia di Lisbona 2020.

Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006.

Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) 2008.



Representations of leadership within a gender perspective among secondary school students

Rappresentazioni della leadership presso gli studenti della scuola secondaria in una prospettiva di genere

Elena Luppi

Università degli Studi di Bologna

elena.luppi@unibo.it

ABSTRACT

This work focuses on the analysis of the attitudes of young people towards leadership with a view to gender, with the aim of investigating some cultural implicits that can influence the future choices of students and which, precisely for this reason, must be taken into consideration in the educational field. In particular we decided to focus our attention on two dimensions that affect the construction of the image of leadership and which can constitute both obstacles and driving forces in promoting female participation. On one hand we tried to analyse the stereotypes of leadership with a view to gender, and on the other hand we looked into the awareness that young girls and boys have concerning female participation in the labour market. We were particularly interested in understanding if and to what extent the construction of the image of leadership with a view to gender could be influenced by stereotypes and prejudices that lie behind the segregation mechanisms that lead to the glass ceiling phenomenon.

Here we present the results of a survey which involved an initial explorative qualitative phase and a later stage of quantitative investigation involving almost 1900 students enrolled in the last year of secondary school in Italy (in the provinces of Bologna and Rimini). These young males and females were delivered a multi-purpose questionnaire including a series of questions on the image of leadership with a view to gender, among perceptions, experiences and future projections.

Questo lavoro si concentra sull'analisi in una prospettiva di genere degli atteggiamenti dei giovani nei confronti della leadership, allo scopo di investigare alcuni impliciti culturali che possono influenzare le scelte future degli studenti e che, precisamente per questa ragione, devono essere prese in considerazione nel campo educativo. In particolare, abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione su due dimensioni che influenzano la costruzione dell'immagine della leadership e che possono costituire sia ostacoli che forze motrici nel promuovere la partecipazione femminile. Da un lato, abbiamo condotto un'analisi sugli stereotipi della leadership in chiave di genere; dall'altro lato abbiamo osservato la consapevolezza che i giovani e le giovani hanno riguardo alla partecipazione femminile al mercato del lavoro. Ci siamo dedicati in special modo a capire se e fino a che punto la

costruzione di una immagine di leadership con una prospettiva di genere possa essere interessata dagli stereotipi e dai pregiudizi che soggiacciono a meccanismi di segregazione e che conducono al fenomeno dell'incapacità di avanzamento di carriera (cd. "soffitto di vetro").

Presentiamo qui i risultati di una inchiesta che comprende una fase esplorativa iniziale e un successivo stadio di ricerca quantitativa che coinvolge circa 1900 studenti iscritti all'ultimo anno di scuola secondaria superiore in Italia (nelle province di Bologna e Rimini). Questi giovani ragazzi e ragazze hanno ricevuto un questionario multi-tematico, che comprendeva una serie di domande sull'immagine della leadership in una prospettiva di genere – tra percezioni, esperienze e aspettative future.

KEYWORDS

Gender, Leadership, Education.

Genere, Leadership, Educazione.

1. Introduction

As stated in the United Nations Report "Women's Empowerment gender gap" (UN Lopez-Claros, Zahidi, 2005), despite the increase in the number of working women, no country has managed to fill the gender gap in the economic participation of women. Obviously some countries (particularly in Northern Europe) are closer to bridging the gap, while Italy lies in last place in the statistics concerning female participation in the labour market. The data of the Italian National Statistics Institute (Istat) for 2008 show a great divide between the rate of male employment, 70.3%, and female employment, 42.7%. This figure is even more serious when compared with the European average, deviating by almost 12 percent, and when compared to the targets set by the Lisbon Summit aiming to take female employment to 60% by 2010 (Eurostat, 2006).

The phenomenon of gender segregation in positions of power can be read both as the cause and the effect of the low participation of women in the labour market. If women are less present in many professional roles, they have difficulty in reaching positions of power, and equally the scarcity of women "at the top" hinders the development of gender-oriented labour policies and *women-friendly* organisations. More women in positions of power, in particular in politics, allows or would lead to an improvement in women's conditions, while social and economic development could fuel women's drive to improve their own status in political and decision-making contexts. Stevens (2007) underlines the causal circularity that links the mechanisms for access to roles of power with economic characteristics and social structure. Alongside the phenomenon of vertical segregation, also known as the "glass ceiling", widespread horizontal segregation leads the majority of women workers to be grouped in certain types of occupations (OECD, 2005).

To understand the working condition of women in Italy we need to analyse the features of our welfare system: indeed, welfare models constitute a further element hindering or driving female participation in the labour market and in positions of power.

In Italy, now and in the past the prevailing model is that of the *mediterranean* and *male breadwinner* (Ostner, 1994). In this model, society or the State places all or most of the responsibility for care (of children and the elderly) on the family, forced into a role of absolute centrality and equally total invisibility in the man-

agement of personal services. To assure the care which is not provided by the Italian welfare system (e.g. the persistent scarcity or cost of pre-school services or non-residential care services for the elderly), Italian families are implicitly bound to maintain a division of roles characterised by the *male breadwinner*, i.e. the man who produces the income and holds the social rights and the woman who, with no institutional recognition, looks after the children and the elderly (Naldini, 2000; 2003). The more or less accentuated social support to this model, accompanied by poor public services for children and the elderly, generates a system of expectations over family and parental solidarity by the State. Women's role in the labour market will be hard to change without a review of this model. We should also underline that in the past decades family needs are changing with the increase in female participation in production processes, but a void remains in the fulfilment of those tasks which were previously solely the woman's responsibility. One of the main hindrances to female employment remains the birth of a child, after which still too many women leave their jobs (Zajczyk, 2007).

In spite of the still low female employment figures, Italian women continue to study more and better than men. As Sartori and Tamarini suggest (2007), a male gender gap is emerging in the Italian school system (as in many other countries), while there is still a female gender gap in the labour market. The data of the Italian Ministry for Universities and Research shows that in 2008-2009 57% of students enrolled in University were female, compared to just 25% in 1950. The 2010 report of the National Council of Economics and Labour highlighted that education levels of women workers are higher than those of men, despite the fact that women still have difficulty in accessing all occupational roles and positions of power (almost 19% of female graduates, compared to little over 12% of males, and more than 49% of female school leavers, compared to less than 43%). Despite better results in education, women are still penalised, and such penalisation is particularly strong for women graduates. Male graduates in fact reach management and intellectual positions much more often than females, many of whom on the other hand tend to fill technical or administrative positions. Males with secondary school diplomas are much better represented among managers and specialist workers, while the majority of females with the same diploma work as office staff, sales staff and in social services (Cnel, 2010).

2. Leadership and gender

To analyse leadership in terms of styles and models, here we refer to the approaches analysing leaders' behaviour rather than their characteristics and traits (Dello Russo 2008, 2010). We start from the assumption that we are not born leaders but we become so by learning a broad and complex set of knowledge and competencies.

In analysing leadership and gender, literature offers different approaches to studying the styles of male and female leadership; not being able to cover the breadth and complexity of this topic, in this work we shall refer to the distinction proposed by Court (2005) in two broad areas: the cultural feminism approach and the post-structuralist feminist approach. Cultural feminism starts from an analysis of the man-woman differences which enhance female experiences in working contexts, considering women as the bringers of different and often superior values and characteristics to those of men, above all in terms of values and morals (Gilligan, 1987). According to this approach, these differences must be enhanced in order to guarantee an active presence of women in contexts that would other-

wise be hegemonised by a patriarchal male culture. Studies on leadership referring to this perspective aim to identify the differences between female leaders and male leaders, tracing the different styles and approaches to managing power to personality traits: women are defined as more willing to help, more emotional, understanding, empathetic and sensitive to other people's needs; men tend to be independent, competitive, determined and dominant (Campus, 2010; 2011, Spence and Buckner, 2000). Generally the greater propensity of women towards the social dimension is underlined, while men are acknowledged as having a greater propensity to pragmatism (Eagly *et al.*, 2003). In this sense women are defined as more "transactional" or "task-oriented" leaders and men as "transformative" (Antonakis *et al.*, 2003) or "relations-oriented" leaders (Dello Russo, 2008; 2010). This type of orientation to the study of female leadership starts from a woman-focused approach in order to interpret the differences in male and female styles in working contexts and in positions of power. Although important, when taken as the only point of reference this approach risks replacing stereotypes with stereotypes, or creating new stereotypes for women leaders. While recognising the need to enhance male and female diversity in order to reflect on their differences, today it is important to underline the many elements of complexity in the construction of female and male identities in order to establish a viewpoint that can understand and promote the many pathways and choices taken by each of us to define own gender identity (Leonelli, 2010). The post-structuralist approach attempts to answer these critical elements of the approach defined by cultural feminism, by aiming to offer a more complex and dynamic analysis of female leadership. According to this approach (Court, 2005) we need to overcome a universalistic view of the differences between men and women to focus more on the complexity of the construction of male and female subjectivity, according to cultural and social categories that cannot be correctly analysed merely in terms of the patriarchal-matriarchal opposition. A vision of leadership centred on male-female opposition must be overcome in order to reach a perspective from which we can recognise the value and need for intersubjectivity, as a precondition for the construction of female and male identities and social contexts characterised by participation and cooperation, in a continuous, profitable and constructive dialogue between women and men. (Frazer, Lacey, 1993).

3. Hypothesis and research phases

This research aims to understand the perception of young girls and boys on leadership and gender in order to understand the variables affecting the views of female leadership, also compared to the image of male leadership. This can help us to formulate hypotheses concerning the possible paths used to train women of future generations to enter the labour market and increasingly cover positions of power.

The questions underlying this research are:

- What representations do young people (who are deciding on their professional careers and their role as active participants in political life) have of leadership and competence, and how do these representations differ between males and females?
- Which variables affect the different models of representation?
- How far does the awareness of women's condition in the labour market affect this?

- How far do prejudices and stereotypes on women in roles of power affect this?
- How far does one's socio-cultural context affect this?
- How far does social "prejudice" affect this? (are we born leaders or do we become leaders?)

To study the issue of leadership and gender, after the analysis of the literature a qualitative-explorative study was carried out; this involved a series of focus-groups held with university students in Bologna and Rimini to study the concept of female leadership and the various factors comprising this concept.

The second phase involved the production of a questionnaire on leadership and gender and the definition of the variables considered during the subsequent quantitative phase of the research. The independent variables (socio-cultural context, family education, the learning path,...) and dependent variables (attitudes towards female leadership) were defined and the hypotheses of the possible relations between these were formulated.

Subsequently the sample was defined (groups of final year secondary school students from at least two different types of schools), the questionnaire was delivered and the data was analysed.

3.1. Qualitative-explorative phase of the research and production of the questionnaire

The research involved a phase of explorative study carried out in three focus groups involving fifteen female students in the first year of the "Social and Cultural Educator" and "Preschool Educator" Degree Programmes at the Faculty of Education of the University of Bologna, run both in Bologna and Rimini. A female sample was chosen in order to study the opinions and attitudes of a group of young women concerning leadership and gender. We decided to involve only female students from the first year as they were younger and closer to the experience of the final year of secondary school, the context in which the quantitative tool, i.e. the questionnaire, was subsequently delivered. During the focus group, the following questions were tackled:

- What does female leadership mean? Is it different from male leadership?
- What is the link between leadership and competence?
- Is there a "competence" for leadership? Is there a "talent" for leadership?
- Is it a professional competence, a meta-competence, ...?

We analysed the contents of the transcribed protocols specifically to identify the main categories of meanings for the concept of leadership (and leadership competence), and the main beliefs on female leadership.

The first stage of the research concluded with the construction of a series of statements (beliefs on female leadership) which were used to construct a scale of attitudes (according to the Likert methodology).

The results of the focus groups, together with the analysis of the literature, guided the development of the questionnaire items.

The first group of questions in the questionnaire focus on family, female and male styles and models, to identify types of maternal and paternal models, male and female reference figures and to understand if and to what extent these could affect the view of leadership. The questions concerning this area of interest regard the role of parents in decision making, the weight that each of the two has in important aspects of their son or daughter's life, the presence of adult reference models and future expectations over family models.

The second group of questions investigates the problems concerning the awareness of the female condition in the labour market and the support of relative stereotypes.

Some statements requesting the expression of agreement or disagreement concern sexist stereotypes on women's access to roles of power emerging from the literature and discussed with the female students involved in the focus groups. Other statements briefly describe some of the conditions that limit women's access to the labour market.

The male and female students were also asked about their own experiences as leaders in school contexts and extra-scholastic contexts, on their perception of their own ability as leaders and their desire to become leaders. Finally, they were asked to give their own opinion on the statement "We are born leaders".

To measure the opinions and attitudes towards leadership and gender, a set of questions was drawn up and subsequently validated with a scale.

The results emerging from the focus groups underlined the different styles of leadership traceable, in literature, to the dual polarity indicated by Bass and Avolio in the *Multifactor Leader Questionnaire* (Bass, Avolio, 1995) in which such styles are placed in a continuum that runs from effective to ineffective on one side and from active to passive on the other. Effective leadership, read according to this interpretation, is above all active, in terms of both the tasks to be carried out and communication and relationships, according to a model in which the leader builds a climate of trust, acts with integrity, encourages innovative thought and stimulates professional growth. In an intermediate point between active-passive and effective-ineffective leadership lies a leader with control functions, who monitors collaborators and measures their errors. A totally passive leadership on the other hand is represented by a passive, ineffective model in which the leader generates conflicts and at the same time avoids involvement. Other interesting contributions in literature are represented by the *transformative leadership* model (Bennis and Nanus, 1986 and Schein, 1985), characterised by an active and propositive attitude towards change and strong orientation towards innovation, as well as the *empowering leadership* model (Piccardo, Quaglino, 2006; Piccardo, 2000; Senge, 1990; Quinn, 1990) which sees the leader as the one who makes his collaborators grow through the construction of an organisation that learns.

4. Results

The sample was stratified by territorial area, identifying geographically different areas in Bologna and the province (in total four areas: city, Northern plain area, Southern mountain area and Eastern province) and Rimini (in total three areas: city, sea area of the province, hill area of the province). Within the territorial areas, the sample was then stratified by type of school.

The sample of 1897 students included a vast majority of Italians (91.6%), 53% females and 47% males (1115 in the province of Bologna and 782 in the province of Rimini). At the time of delivery the average age was 18.2 years (std. deviation 1.40). 47% of respondents attended a *liceo*, 37.5% a technical high school and 15.5% a vocational high school.

The interviewed student population represents approximately 20% of the total of 18-19 year olds resident in the two provinces. In this sense, although it does not offer a comparison at national level, it provides a fairly complete framework of the condition of young people in that age bracket in the chosen areas.

4.1. Models and family styles

The answers to the questions concerning maternal and paternal styles in terms of decision making and day-to-day management show some differences in maternal and paternal styles towards males and females. The question proposed four different types of approach to decision making: the parent leaves the child free to choose, the solution is identified together, through dialogue between the parent and child, the parent places conditions on the decision and the decision taken by the parent.

As can be seen in table 1, the prevailing decision-making style, as perceived by the students, by both father and mother is that of dialogue and seeking a solution together with the child. Mothers particularly are perceived as using this approach to decision making, and more so among females than males. Concerning the style in which the parent leaves the son or daughter free to decide, around one third of students indicate this as a paternal style, 29% of males and 25% of girls attribute this style to the mother. Between 11 and 12% of responding females and males recognise their own parents in the style that “sets conditions” while only very few state that their parents tend to take decisions in their place.

Table no. 1

	What attitude does your father usually have when an important decision has to be made that concerns you?		What attitude does your mother usually have when an important decision has to be made that concerns you?	
	male	female	male	female
They leave me to decide	33.3%	34.1%	28.9%	25.1%
We discuss it and find a solution together	51.8%	53.6%	56.6%	61.8%
They set conditions	12.9%	11.4%	12.4%	11.1%
They decide for me	1.9%	0.9%	2.0%	2.0%

The level of education seems to affect the decision-making style of both fathers and mothers, in the opinions of their sons and daughters. As is highlighted in table no. 2, parents with higher qualifications tend to take decisions in a participatory manner more often, while parents with low qualifications more frequently leave children freedom of choice, although it is important to underline that the prevailing model remains that of shared decision making.

Table no. 2

What attitude does your father usually have when an important decision has to be made that concerns you?	Father's level of education			Mother's level of education		
	up to middle school	high school or vocational diploma	degree	up to middle school	high school or vocational diploma	degree
They leave me to decide	37.9%	31.3%	29.3%	29.7%	26.6%	21.3%
We discuss it and find a solution together	47.7%	55.0%	59.3%	56.0%	60.0%	64.0%
They set conditions	13.0%	12.4%	9.3%	12.6%	11.7%	11.2%
They decide for me	1.3%	1.3%	2.0%	1.7%	1.7%	3.4%

The answers to the questions concerning maternal and paternal roles in the family show differences between the two parents and between males and females. As can be seen in table 3, the mother deals with the children's studies more than the father, both for boys (37.6%) and girls (39%). For 29% of the males

and 26% of females, both parents deal with their studies, while 27.7% of males and 30% of females state that neither parent gets involved with their studies.

Answering the question “Who gives you money when you need it?”, the majority of both girls and boys stated both the mother and the father. There are some differences between males and females when it is the mother who manages the money: 27% of females compared to 18% of males state that they are in this situation.

Differences emerge in the students’ views of the reference figure to consult in the event of an important decision: the females mainly consult their mothers (44.4%) while the males, in the majority of cases (52.5%) consult both parents.

A further element of diversity between males and females emerges in the answer to the question “Who do you confide in when you have personal problems” (sentimental or with friends): while the majority of girls (55.7%) confide in their mother, a similar percentage of boys (54%) state that they do not confide in either of their parents.

Table no. 3

	Who follows your progress in your studies?		Who gives you money when you need it?		Who do you consult if you have to make an important decision?		Who do you confide in when you have personal problems (sentimental or with friends)	
	male	female	male	female	male	female	male	female
Mainly my mother	37.6%	39.0%	18.4%	27.0%	21.0%	44.4%	25.7%	55.7%
Mainly my father	5.7%	4.7%	21.0%	18.9%	10.2%	6.9%	4.2%	3.6%
Both my mother and my father	29.0%	26.0%	55.6%	51.4%	52.5%	38.4%	16.0%	10.2%
Neither parent	27.7%	30.3%	5.0%	2.7%	16.3%	10.3%	54.1%	30.5%

Overall a scenario emerges in which the mother appears more involved in the children’s life, above all for the girls. On the other hand, both parents represent a more frequent point of reference for boys than for girls. Questions concerning personal problems mark a clear boundary between female and male behaviour: the first oriented towards the maternal figure and the second generally without a parental reference figure.

In addition to the family roles, a question was asked to obtain information on adult reference figures. The students were asked to indicate, in order of importance, three people they consider a reference model, indicating their gender.

Table 4 presents the choices made by the students. The mother is the most commonly chosen adult reference figure, by both girls and boys (slightly more by girls). Then comes the father, without any significant differences between males and females, then other male and female family figures (females chosen slightly more by the girls and males by the boys) including brothers, sisters, uncles, aunts, cousins and grandparents. Only a few indicated friends as adult reference figures and even less educational figures in school or extra-scholastic contexts. Overall we can state that the vast majority of adult reference figures are represented by relatives, the mother and father are particularly important, and the mother more so than the father.

Table no. 4

	Adult reference model		Adult reference model		Adult reference model	
	males	females	males	females	males	females
Mother	39.3%	42.3%	30.8%	29.6%	7.9%	8.3%
Father	31.5%	30.6%	32.0%	33.7%	12.5%	12.2%
Female relatives (sister, aunt, cousin, grandmother)	9.1%	9.1%	12.4%	12.8%	27.0%	28.1%
Male relatives (brother, uncle, cousin, grandfather)	10.0%	9.4%	12.1%	11.0%	25.3%	23.1%
Friends	6.4%	4.9%	7.8%	6.2%	14.3%	15.1%
Educational figures (school and extra-school)	3.7%	3.6%	4.9%	6.7%	11.5%	14.0%

Overall the differences between boys and girls emerge more so when identifying the prevailing gender in the composition of the choice of the three reference figures. As can be seen in Table 5, the males indicate male reference figures in 75.7% of cases while the females choose mainly women in 65% of cases, underlining choices that tend to be less oriented to gender compared to boys.

Table no. 5

	males	females
prevalence of male reference figures	75.7%	35.0%
prevalence of female reference figures	24.3%	65.0%

4.2. Awareness and adherence to prejudices and stereotypes

The results of the items concerning the extent of awareness are presented in Table 6. The statements proposed refer to some issues concerning the structural conditions which underlie inequality in the work environment. Overall higher percentages of agreement, and therefore of more awareness, emerge in girls than in boys. 54% of males compared to 70% of females agree with the statement *“In today’s society women have more difficulty reaching roles of power”*. The viewpoint of girls appears even more clearly shifted towards awareness than that of the boys (82.3% compared to 53.5%) concerning the idea that *“Women could hold positions of power more often if their rights as workers were protected more”*. The statement receiving the lowest percentages of agreement are those concerning family services as a condition for promoting female leadership (in males the disagreements are higher than the agreements).

Table no. 6

Awareness of the female condition in the labour market	Percentages of agreement	
	males	females
In today’s society women have more difficulty reaching roles of power	54.7%	70.8%
Women could hold positions of power more often if their rights as workers were protected more	53.5%	82.6
Women could hold roles of power more often if there were more services for families	44%	66.9%

Table 7 on the other hand presents the results of males and females on the questions concerning the adhesion to stereotypes and prejudices on women in positions of power. The results show stereotyped views of female leadership that are diversified between males and females. Only 30% of males and 16% of females agree with the statement that “When women hold positions of power it is because they are well connected”. Concerning the statement “Women who follow a career have to sacrifice their commitment to the family”, there are more agreements than disagreements for both males (51.2%) and females (52.9%). Adhesion to stereotypes can also be seen concerning the opinion “Women in positions of power are stricter and more authoritarian than men” when the percentages of agreement among females are even higher than those of males (62.5% compared to 55.7%).

Table no. 7

Adhesion to stereotypes and prejudices	Percentages of agreement	
	males	females
Women in positions of power are stricter and more authoritarian than men	55.7%	62.5%
Women who follow a career have to sacrifice their commitment to the family	51.2%	52.9%
When women hold positions of power it is because they are well connected	30.7%	16.1%

Overall the emerging views tend to be aware of the structural limitations that women meet in accessing positions of power, but are not free or not totally free of stereotyped or prejudiced views. The females show greater awareness than males, but their adhesion to stereotypes is far from low, in particular considering the image of a woman leader who appears worse than her male counterpart.

The answers to the questions concerning beliefs on relations of fortuitousness, modifiability or non-modifiability of one's own intelligence and condition (*I think that the ability of a person depends on their consistency and effort placed on studying; I think that a person is born a leader and cannot become one*) demonstrated low levels of significance and internal coherence, and for this reason are considered items to be removed from the instrument. The answers to the question *I think that a person is born a leader and cannot become one* are presented in the following paragraph.

4.3. Being leaders

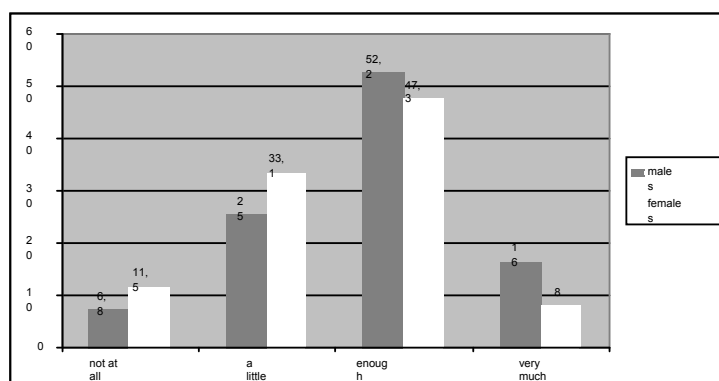
The students were also asked to respond to some questions on their personal experiences of leadership. The males had more opportunities to experiment roles as leaders in school and extra-scholastic contexts than females: 46% of boys cover leader roles compared to 26% of girls.

To understand to what extent, independently of any (lack of) experience of leadership, the students perceive themselves as being able to be or become leaders, the question was asked “Do you think you have the characteristics to cover a leadership role?”

As shown in graph 1, the majority of boys and girls think that they have the characteristics to cover a leadership role, however, the views of males deviate greatly from those of the females in the percentage of those who do not feel at

all suited or slightly suited to leadership. Overall 44.6% of girls do not feel that they have the characteristics to cover a leadership role, compared to only 31.8% of males. Vice versa, 16% of males and only 8% of females considered themselves to be very capable of becoming leaders.

Graph 1: Do you think you have the characteristics to cover a leadership role?



N=1855

Finally, the students were asked to indicate their agreement with the statement “I think that a person is born a leader and cannot become one” in order to understand to what extent the girls and boys interviewed adhered to a static idea of leadership, linked to the fixed nature of intelligence and personal possibilities. The majority of males (66.3%) and an even higher percentage of females (75.9%) do not agree with this determinist vision of leadership.

The answers to these questions show the need to work on the perception of competence for leadership and empowerment particularly in females, who not only are less frequently in a position to experiment leadership roles but also consider themselves to be far less capable than their male cohorts of becoming leaders. Another important element demanding pedagogical thought and intervention is education to leadership, understood as the set of competencies rather than a naturally acquired condition. From this point of view the girls seem less conditioned by this belief and therefore, probably, more willing to step forward in terms of learning. We must not however forget that they tend to hold an even more negatively stereotyped view of female leadership than their male companions, as can be seen in the answers to the previous questions.

4.4. Visions of female and male leadership¹

The leadership evaluation scales were constructed according to the idea that it is possible to identify competencies and actions that define an effective model of leadership and which contrast characteristics that are traceable to an ineffective or

¹ For a more detailed analysis of the scales refer to Lodini E., Luppi E., *Misurare gli atteggiamenti verso la Leadership femminile e maschile in un’ottica di educazione al genere*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, no. 3, June 2011.

authoritarian model. We decided to distinguish two different types effective leadership characteristics: a leadership style in which efficiency and task-orientation prevails and a style centred on relational skills and group management². In terms of gender differences, an aspect which particularly interests us in this case, we chose to keep the styles we define as “task-oriented” and “relation-oriented” separate, as in conceptual terms these constitute representations which can be traced to respectively male and female models of leadership, as suggested in various theories on the difference of gender in roles of power (Tanton, 1994).

The three identified styles of leadership should allow us to reflect on the opinions that the young people interviewed have concerning men and women in positions of power, according to two lines of interpretation: on one hand we aim to understand their vision of leadership and gender in terms of the “effective leader-ineffective or authoritarian leader” polarity, based on the approach chosen here (Bass, Avolio, 1995); on the other hand we aim to investigate the adhesion or lack of adhesion to models used by men and women to exercise power, according to the two styles defined as “task-oriented leader” and “relation-oriented leader” which respectively characterise male and female leadership models.

The set of questions was therefore produced starting from the following three leader models.

The first model, which we have called the “relation-oriented leader” consists in an approach to leadership that focuses on interpersonal relations and group work, with values targeting cooperation, the enhancement of every collaborator and group loyalty. The attitude of a leader who adopts this model is described in the set of questions in six behaviours:

- motivates to commitment and cooperation;
- has a natural disposition for taking care of his/her team;
- delegates tasks and responsibilities to team members;
- goes beyond personal interest for the good of the team;
- takes decisions listening to the viewpoints of the team members;
- is coherent with his/her own ideals and cannot be corrupted.

The second style of leadership, referred to the model we have called “task-oriented leader”, indicates an efficient, competent, pragmatic and charismatic leader. This is a leadership in which rationality serves success, and effectiveness and efficiency guide the organisation of activities. The actions that describe the behaviour of a leader who adopts this model have been exemplified through the following characteristics and actions:

- has a strong command of his/her professional competencies;
- pursues objectives with determination and courage;
- is able to organise work effectively and efficiently;
- tackles problems pragmatically and concretely;
- is charismatic and creative;
- acts rationally without being conditioned by emotions.

2 Within task-oriented and relation-oriented styles of leadership we find the effective traits of leadership of the models of *empowering leadership* and *transformative leadership*.

We have called the last leader style the “authoritarian leader”. This is a model that, contrary to both the previous models which are traceable to effective leaders, describes a leader who makes an ineffective and authoritarian use of his/her power, is focused on personal success and does not promote either the team or its members. The characteristics and actions that describe this leader are:

- uses power to be obeyed;
- assesses by highlighting the errors and carelessness of the team members;
- tends to decide on his/her own;
- persistently controls the work of the team members;
- particularly emphasises his/her own successes within the team;
- is in competition with the other members of the team.

The first exploratory analysis of the scale of leadership concerning male leaders did not confirm the hypothesis that distinguished the three styles of leader: relation-oriented leader, task-oriented leader and authoritarian leader. However, two *subscales* emerged that the two-factor confirmatory analysis underlined, showing high levels of significance (0.0001) with a total explained variance of 38.1% (KMO equal to 0.834).

The first factor emerging is composed of task-oriented leadership and relation-oriented leadership characteristics together, while the second factor includes solely authoritarian leadership characteristics.

The items in the first factor offer a highly effective leadership profile, whose traits are characterised by a balanced blend of behaviour and competencies concerning communication and relationships and organisational efficiency.

Five of the items in the factor belong to the task-oriented leadership characteristics while the other five items concern the relation-oriented leadership characteristics. The factor includes elements linked to task-oriented leadership and relation-oriented leadership with no prevalence of one of the two dimensions over the other. The saturation coefficients of the single items do not underline a greater weight of one of the two styles over the other.

The second factor, on the contrary, includes solely authoritarian leadership characteristics:

Three items remain excluded from the two emerging factors:

- Delegates tasks and responsibilities to team members;
- Acts rationally without being conditioned by emotions;
- Assesses by highlighting the errors and carelessness of team members.

The first concerns relation-oriented leadership, the second task-oriented leadership and the third authoritarian leadership characteristics.

From a conceptual viewpoint, the two emerging factors are satisfied as the identified leader styles offer thought on certain characteristics and competencies of a leader which, also in literature, are considered separate only on a theoretical plane, while in fact we expect a leader to have mixed features, possibly with a lean towards one or other model. The adhesion to an idea of solely task-oriented male leadership is not confirmed, in fact on the contrary, the factorial analysis shows two fundamentally distinct types of leader in terms of effectiveness and level of authority. The first factor describes a leader who combines the effective elements of the task-oriented and relation-oriented leader styles while the second factor groups all the aspects of authoritarian leadership. According to these premises we will call the first factor “effective male leadership: task-orient-

ed and relation-oriented” and the second factor “authoritarian male leadership”.

Also for the scale of female leadership the first exploratory analysis contradicted the hypothesis of the three different styles of leader and highlighted two subscales, also underlined in the confirmatory analysis with two factors with high levels of significance (0.0001) with a total explained variance of 38.4% (KMO equal to 0.857).

The first factor emerging is a mixture of task-oriented leader and relation-oriented leader characteristics, while the second factor includes solely authoritarian leader characteristics, in line with the factors of male leadership.

The items in the first factor are those of “effective male leadership” and describe an effective leader with a blend of communication and interpersonal skills and organisational management.

The factor includes five items which refer to task-oriented leaders and five items concerning the characteristics of relation-oriented leaders. Also in this scale, the saturation coefficients of the single items do not underline a greater weight of one of the two styles over the other.

As for male leadership, the second factor includes solely authoritarian leader characteristics but differs from “authoritarian male leadership” in that it contains one more item: *Assesses by highlighting the errors and carelessness of team members*.

Two items are excluded from the two emerging factors: one of the relation-oriented leader and one of the task-oriented leader, excluded also from the “Effective male task-oriented and relation-oriented leadership” factor.

- Delegates tasks and responsibilities to team members;
- Acts rationally without being conditioned by emotions.

We call the first factor “Effective female task-oriented and relation-oriented leadership” and the second factor “Authoritarian female leadership”. Also in this case the two factors emerging are conceptually satisfactory as they reprocess the proposed styles, with a clear distinction between effectiveness and authority, without showing a vision of female leadership based on a role of power that focuses solely on the relational dimension. The first factor includes the same items as the “effective male leadership” factor and describes a style of female leadership which positively combines elements of communication, relations and effectiveness. The second factor contains all the features of the negative leadership profile, adding, in addition to the “authoritarian male leadership” factor a further characteristic or attitude described by the item: *Assesses by highlighting to the errors and carelessness of team members*.

Overall, the four factors emerging underline two types of effective and authoritarian leadership that are coherent with the theoretical introduction and the literature available on the subject. It is interesting to underline that the two scales of effective male and female leadership include the same items, while the authoritarian leadership scales differ as the “Authoritarian female leadership” contains one more item than the equivalent male scale. While it is true that this highlights a difference in the two visions of leadership, it must be said that, among all the items in the “Authoritarian female leadership” factor, that which differentiates this scale from the male one (*Assesses by highlighting the errors and carelessness of team members*) has far lower levels of significance than all the others.

In any case, overall, for both men and women the four factors emerging show a clear distinction between the characteristics of an authoritarian leader and an

effective leader (which we define as such because it emerges as a factor in contrast to the characteristics of authoritarian leadership). Independently of the gender of the leader, the factors emerging underline the indivisibility of communication and relational skills and organisational-management skills in describing a male or female leader with positive characteristics.

4.5. Results of the scale application

In order to define a normative standard for the male and female students of the final year of secondary school, the average scores and relative standard deviations for each scale on the overall sample and for males and females are given. As seen above, there is a difference between the “Authoritarian male leadership” and the “Authoritarian female leadership” scales (the second has an additional item); to overcome these differences and make the averages and standard deviations of the four factors comparable, the scores were transformed into z points and t points³.

Table no. 8

General results relating to the scales Factors	t points total		t points males		t points females	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Effective male leadership task- and relation-oriented	30.48	4.26	30.11	4.50	30.83	4.01
Authoritarian male leadership	15.05	3.15	15.38	3.12	14.74	3.16
Effective female leadership task- and relation-oriented	31.56	4.53	32.87	5.00	30.41	3.70
Authoritarian female leadership	17.04	3.27	17.15	3.36	16.95	3.19

As shown in Table 8, some differences emerge in the comparison of the *subscales* and among male and female scores, however the values are often very close, with fairly low levels of dispersion. Looking at the most significant differences, it is interesting to see that the average “Effective male leadership” factor is slightly lower than the average “Effective female leadership” factor, and that, vice versa, the average score on the “Authoritarian female leadership” factor is higher than the average score of the “Authoritarian male leadership” factor. Overall the image of the authoritarian female leader exceeds the male equivalent and this difference is also noted when comparing the male and female averages on this *subscale*. The difference between males and females in the *subscale* “Effective female leader” is also worth noting, which shows a higher average for males than females, although the male data is more dispersed (with a standard deviation of 5, compared to 3.70 of the female data).

To summarise, the image of female leadership is more authoritarian when compared to male leadership, both for males and females, and the image of effective female leadership is higher for boys. Overall the emerging view of female leadership seems worse, if only slightly, than that of male leadership; this view also seems to be even more rooted in girls than in boys. This data makes us reflect

3 The maximum score for the male and female “Effective leadership” scales is 40, for the “Authoritarian male leadership” 20 and for the “Authoritarian female leadership” 24.

on the need to work on gender stereotypes in leadership, in order to contribute to the construction of new more positive, equal and participatory models.

To understand which variables most affect the image of female and male leadership, the results of the scales were analysed through the dichotomisation of the factorial scores. This allowed us to identify some elements that appear correlated to the adhesion or non-adhesion to a positive or negative female leadership model.

The scores related to the awareness of the female condition in the labour market were transformed into a single index used to distinguish between awareness and lack of awareness. As shown in Table 9, the awareness of the female condition in the labour market affects the adhesion to the positive female leadership model. This relationship is significant as the chi-square values are different (equal to 48.715 and significance 0.000).

Table no. 9

	Index of awareness of the female condition in the labour market	
	awareness	lack of awareness
Adhesion to the positive female leadership model	59.9%	42.3%
Lack of adhesion to the positive female leadership model	40.1%	57.7%

Similarly to the awareness on the female condition in the labour market, the scores related to the adhesion to stereotypes and prejudices were also transformed into indexes in order to distinguish the respondents between those with a basically prejudicial view and those who, on the other hand, showed no prejudice. As shown in Table 10 prejudice seems to affect, although not drastically, the adhesion to the negative female leadership model (chi-square equal to 10.439, correlation equal to 0.001).

Table no. 10

	Index of prejudiced view	
	Prejudiced view	No prejudice
Adhesion to the negative female leadership model	51.6%	43.8%
Lack of adhesion to the negative female leadership model	48.4%	56.2%

Moreover the answers to the questions concerning the adult reference figures were analysed to distinguish between those who stated female and those who stated male reference figures. Presented in Table 11, the emerging data leads us to hypothesise that the prevalence of female reference figures affects the adhesion to the positive female leadership model (chi-square 10.85, correlation 0.001).

Table no. 11

	Index of prejudiced view	
	Prevalence of male reference figures	Prevalence of female reference figures
Adhesion to the positive female leadership model	50.2%	60.1%
Lack of adhesion to the positive female leadership model	49.8%	39.9%

Overall it seems that the image of the woman leader is above all affected by awareness, adhesion to prejudices and by the adult reference figures. Girls and

boys who are aware of the dynamics of the female condition in the labour market adhere more easily to a positive male leadership image. The same occurs, although to a lesser extent, for those who have female reference figures, more so than those with male reference figures. A prejudicial view of women in the labour market, on the other hand, seems to have a certain influence on the adhesion to the negative female leadership model.

To further study this it is interesting to carry out a regression analysis of the factorial scores, in order to identify the most significant statistical models that explain male and female leadership styles.

5. Some final considerations

In what way can educational contexts and processes contribute to promoting greater female participation in roles of power and an approach to leadership that overcomes prejudice and sexist stereotypes? While in terms of school success girls have come a long way, the problem of limited access and unequal opportunities in the labour market remains. The competences acquired in learning paths do not seem sufficient to promote a significant change of orientation in the work place or in the corridors of power. Perhaps it is necessary to concentrate not only on equal opportunities in terms of skills but also on the actual conditions and the opportunities for access to working positions and spheres, which still remain a male prerogative.

As we have seen, we can identify some structural and super-structural social mechanisms that legitimise and perpetuate the low presence of women in management and leadership roles, a situation that is particularly serious in the Italian working environment (Sala, 2008).

We can attempt to trace these discriminatory mechanisms back to two causes: on one hand the lack or unsuitability of policies for active participation of women in the labour market and positions of power, on the other hand the existence of prejudice in the role of women at work and their suitability as leaders, combined with a perception of leadership linked to characteristics that are traceable to male stereotypes.

With a view to fostering the participation of future generations of women in roles of power, it seems important to raise the awareness of young women and young men, the stakeholders in tomorrow's labour market, towards these conditions which otherwise risk being taken for granted, as natural, constituent and unmodifiable elements of our society. Without an appropriate level of attention and awareness we risk falling into the famous trap of the goldfish who is unaware of the aquarium he lives in.

It therefore seems important to focus on the awareness that young men and women have of the discriminatory working conditions and the gender stereotypes of working contexts and roles of power, in order to help them to build new, more equal and participatory models in which the input of women and men can be blended profitably.

The scales presented here also act as a tool for the educational diagnosis of young male and female students' attitudes towards leadership and gender⁴. We ex-

4 The data presented here offers normative values for a diagnostic-educational use of the scales: where the scores obtained are for example above average, in the case of Authoritarian leadership and below average, in the case of "Effective leadership", we can

pect they can be used to highlight the views of girls and boys on the characteristics of male and female leadership, based on the effective-authoritarian contrast.

From an educational point of view, it has been hypothesised that, in the girls' and boys' views, the leadership characteristics traceable to an authoritarian model were recognised as belonging to a style that is in contrast to the other two proposed, both for female and male leadership. It is also hoped that the views of young men and women on male and female leadership styles do not highlight such a clear distinction between competencies linked to tasks and to relations, above all if this distinction is attributed to gender differences. A convincing image of leadership should, in our opinion, be the result of a positive and constructive blend of characteristics and competencies, in a dialogical integration of the efficiency-oriented and relation-oriented approaches, according to a model in which gender differences are an opportunity for the enrichment of individual and collective views, as well as a condition for establishing authentically equal dialogue between women and men.

The emergence of factors linked not only to traditional views of male and female leaders, but also to the image of an effective leader (which mixes competencies linked to the task and interpersonal skills) in contrast to an authoritarian leader, highlights the importance of an educational intervention on leadership that concentrates first and foremost on competencies, with the aim of training towards positive and effective leadership. The results attained in the scales invite us to consider negative prejudicial attitudes towards female leadership, more than towards male leadership, as well as to consider the adhesion or non-adhesion to images of leadership conditioned by rigid models of the styles of women and men in positions of power. As stated above, differences in gender, understood as learned social differences, tend to be set as such persistent stereotypes that they become confused with objective data, like the differences determined by biology.

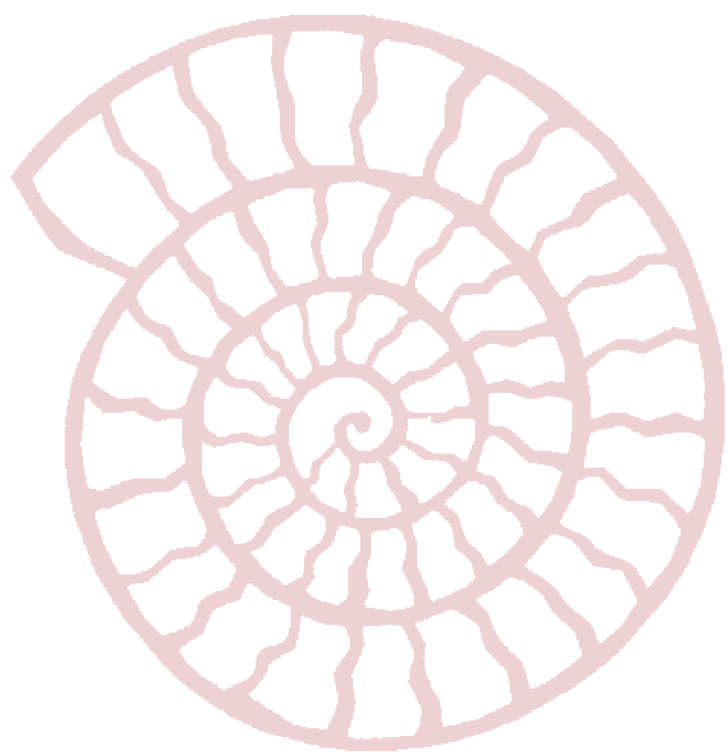
In our utopia, we would like to image a job market in which every woman who has the required competencies and abilities can cover roles of power, developing and exploiting her own skills and competencies. We imagine that these women dialogue on equal terms with their male colleagues, in a climate in which the characteristics of each person are enhanced, and that everyone collaborates to achieve visions that are all the more complete for having come from different perspectives and viewpoints. We think of workplaces in which a meeting point of male and female views is considered not *superfluous* but rather *necessary*.

References

- Addis, E. (1997). *Economia e differenze di genere*. Bologna: CLUEB.
- Antonakis, J., Avolio, B. J. and Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: An examination of the nine factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Bass, B, Avolio, B. (1995). *MLQ : multifactor leadership questionnaire for research*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Campus, D. (2010). Political Discussion, Views of Political Expertise and Women's Representation in Italy. *European Journal Of Women's Studies*, 17, pp. 249 – 267.

hypothesise the need for an educational intervention aiming to overcome gender stereotypes in leadership.

- Campus, D. (2011). *L'immagine della donna leader*. Bologna: Bononia University Press.
- Cnel (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) (2010). *Il lavoro delle donne in Italia: osservazioni e proposte*. In *Rapporto sul mercato del lavoro 2009/2010*. Rome: July, 20.
- Court, M. (2005). Negotiating and Reconstructing Gender Leadership Discourses. In Collard J., Reynolds, C. (ed.). *Leadership, Gender, Culture and Education* (pp. 3-17). New York: Open University Press.
- Davidson, M. J., Burke, R. J. (1994). *Women in management : current research issues*. London: P. Chapman.
- Davidson, M. J., Burke, R. J. (2004). *Women in management worldwide: facts, figures and analysis*. Aldershot, UK: Ashgate Publishing.
- Dello Russo, S., (2010). *Leadership e gruppi di successo*. Milan: Franco Angeli.
- Dello Russo, S., Latham, G. P. (2008). The influence of organizational politics on performance appraisal. In C. Cooper and S. Cartwright (Eds.). *The Oxford Handbook of Personnel Psychology* (pp. 388-410). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Eagly, A. H., Carli, L.L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14, 807-834, available online at <www.sciencedirect.com>. Accessed June 2013.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Italian translation (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Milan: Feltrinelli.
- Jacoud, R., Metsch, M. (1991). *Diriger autrement: le cinqes réflexes du leader*. Paris: Les Ed. d'Organisation. Italian Translation (1992). *Dirigere diversamente: i cinque riflessi del leader*. Milan: F. Angeli.
- Leonelli, S. (2010). Costruzioni di identità e Pedagogia di genere. In Contini M. (edited by) *Molte infanzie, molte famiglie. Sguardi pedagogici in contesti di transizione*, (pp. 57 – 76). Rome: Carocci.
- Lewis, J., Ostner, I. (1994). Gender and the Evolution of European Social Policies. ZE-S, *Arbeitspapier*, 4/94, University of Bremen.
- Lodini, E., Luppi, E. (2011). Misurare gli atteggiamenti verso la Leadership femminile e maschile in un'ottica di educazione al genere. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, June.
- Lopez-Claros, A., Zahidi, S. (2005). *Women's Empowerment gender gap* (2005). Geneva: United Nations-World Economic Forum, available online at <http://www.weforum.org/pdf/Global_Competitiveness_Reports/Reports/gender_gap.pdf>. Accessed June 2013.
- Naldini, M., Gonzalez, M. J., Jurados, T., (2000). *Gender Inequalities in Southern Europe*. London: Frank Cass.
- Oecd- Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). *Trade and Gender, Issues and Interactions*. OECD Trade Policy Working Paper, 24, available online at <<http://www.oecd.org/tad/35770606.pdf>>. Accessed June 2013.
- Piccardo, C., (2000). Il mentoring per lo sviluppo della leadership. *FOR, Rivista per la formazione*, 42, 31-36.
- Piccardo, C., Quaglino, G. P. (2006). *Scene di leadership*. Milan: Raffaello Cortina.
- Sala, E. (2008). *Donne, uomini e potere, diseguaglianze di genere in azienda, politica, accademia*. Milan: F. Angeli.
- Sartori, F., Tamarini, C. (2007). La ricerca "Genere e percorsi formativi" finalità, obiettivi e metodologia. In Tamarini C. (a cura di). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, 33-46. Trento: Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.
- Schein, E. H., (1985). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spence, J., Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: what do they signify? *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-63.
- Stevens, A., (2007). *Women, Power and Politics*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan. Trad. it. (2009): *Donne, potere, politica*, Bologna: il Mulino.
- Tanton, M. (1994). *Women in management: a developing presence*. London-New York: Routledge.
- Zajczyk, F. (2007). *La resistibile ascesa delle donne in Italia: stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*. Milan: il Saggiatore.





Il ruolo emergente dell'*edutainment* nella fruizione del patrimonio culturale

The emergent role of edutainment in the fruition of cultural heritage

Marxiano Melotti

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
marxiano.melotti@unicusano.it

ABSTRACT

In a post-modern “liquid” society education tends to become edutainment, i.e. a more or less articulated mix of education and entertainment. This appears especially evident in many practices already present (even in Italy) in museums and archaeological sites. Edutainment should not be demonized—as often is as a consequence of cultural snobbery on behalf of those who speak, for instance, of an increasing Disneyization of culture—but it must be used because of its potential, that is: not only in school education but also in life-long education, particularly as for cultural heritage. In this context, great attention must be paid to re-enactment and living history. Many of these activities have a serial character (especially in the historically themed festivals that have proliferated in many cities and villages), although some deserve appreciation for their orientation towards vulgarization of cultural values and the scientific understanding of the re-enacted periods. Anyhow, it is suggested they are carefully governed in order to make their entertainment purpose match possible educational purposes.

Nella realtà “liquida” della post-modernità l’educazione tende a diventare edutainment, cioè un mix, più o meno articolato, di educazione e intrattenimento. Ciò emerge, fra l’altro, nella pratiche ormai presenti (anche in Italia) in molti musei e in molti siti archeologici. L’edutainment non va demonizzato, come spesso si fa per snobismo culturale, parlando ad esempio di disneyization della cultura, ma va utilizzato nelle sue significative potenzialità, non solo nell’educazione, scolastica e no, rivolta ai più giovani, ma anche nell’educazione permanente, e in particolare in quella che concerne la fruizione del patrimonio culturale. In questo contesto particolare attenzione è dedicata al re-enactment e alla living history, di cui esistono forme seriali (specialmente nei festival proliferati in molte città e in molti borghi storici), ma anche forme più meritevoli di apprezzamento, per il loro impegno almeno tendenzialmente scientifico. In ogni caso, si tratta di processi da governare.

KEYWORDS

Edutainment, Post-modernity, Heritage, Living-History, Leisure.
Edutainment, Post-modernità, Heritage, Living-History, Living-history, Leisure.

1. Premessa. La nuova realtà “liquida” dei consumi culturali

La coda è lunghissima, le sale sono affollate. Adulti e bambini, giovani coppie e pensionati, scolaresche e studiosi si addentrano in tenebrosi corridoi accalcan-dosi, con macchine fotografiche e telefonini, davanti a vetrinette e pannelli esplicativi. La visita alla tomba di Tutankhamun con i suoi tesori è per molti un evento imperdibile. I colori sgargianti dell’infinto corredo funerario, le offerte votive, gli intriganti sarcofaghi che hanno ospitato il corpo del faraone e, naturalmente, la sua “maschera”, probabilmente il reperto archeologico più celebre al mondo. Non è necessario essere specialisti di archeologia egizia o più semplicemente appassionati di storia per subire il fascino di questa visita. Sin dalla sua scoperta, avvenuta nell’ormai lontano 1922, la tomba del faraone Tutankhamun è diventata un’icona dell’immaginario collettivo occidentale collegato all’antico e quindi anche un’icona del turismo culturale. Howard Carter, come raccontano le cronache, dovette da subito tenere lontani i curiosi e poi i turisti che accorrevano sul luogo di quella che venne immediatamente, e ad arte, presentata come una scoperta “sensazionale”. I media – è questo l’aspetto chiave – contribuirono in modo determinante al successo di Carter e alla costruzione di uno straordinario meccanismo mitopoietico, rapidamente amplificato da cinema e letteratura. Questo processo avrebbe portato alla definizione di un preciso mitema, la “maledizione di Tutankhamun”, ancora oggi di grande vitalità e capace di trasformare ogni evento in qualche modo collegato al faraone, sia esso un film o una mostra, in un avvenimento mediatico di successo. In questa vicenda vediamo integrare una serie di elementi importanti per comprendere i meccanismi alla base delle pratiche di consumo culturale e, in senso più ampio, di alcuni aspetti costitutivi dell’immaginario moderno: il richiamo dei “tesori”, tradizionale strumento di approccio al passato; l’irresistibile fascino voyeuristico esercitato dalla morte (Melotti, 2013b), presente in gran parte del turismo culturale e archeologico e riconducibile alla sua costitutiva dimensione iniziatica; la sempre rinascente cultura para-religiosa di tipo “New Age”; e, infine, il fondamentale ruolo dei media nella costruzione di nuovi miti e di “eventi” culturali.

Nel caso citato intervengono però una serie di elementi nuovi. La tomba di Tutankhamun in realtà non esiste o, per lo meno, non esiste in questa forma. La tomba venne svuotata da Carter e i preziosi reperti, trasportati al Museo del Cairo, divennero subito il simbolo di quel museo, che li espone come *highlight* assoluto della visita. Naturalmente molti degli oggetti della tomba, tra cui anche la preziosa maschera, da decenni circolano, con grande successo, per il mondo. Le mostre dedicate a Tutankhamun (nel frattempo diventato Tut, per la confidenza ispirata da decenni di eventi mediatici) registrano sempre un numero record di visitatori. Al Museo del Cairo però si possono vedere gli oggetti, ma non la tomba scavata nella roccia, che ovviamente si trova altrove. Allo stesso modo nella Valle dei Templi è visitabile la tomba (ormai a serio rischio per il numero eccessivo di visitatori), senza però alcun oggetto. La tomba di Tut con i suoi tesori è però un “luogo” dell’immaginario collettivo e, come tale, un’esperienza desiderata, che proprio la confidenza mediatica induce a pensare come reale e realizzabile. Occasione ghiotta, potremmo dire, per ogni operatore turistico e ogni imprenditore ambizioso. Ecco quindi che da un paio di decenni la tomba ha preso consistenza reale. Ve ne sono ormai diverse ricostruzioni che permettono di vedere i tesori nel loro contesto o, meglio, di entrare a contatto con essi in modo immersivo.

La ricostruzione più audace è senz’altro quella che è stata a lungo ospitata dal Luxor Hotel di Las Vegas, un enorme albergo-casinò a forma di piramide, che, uti-

lizzava proprio la presenza al suo interno del “King Tut Museum” per rafforzare la propria tematizzazione.

Questo strano museo è, secondo la celebre espressione di Lévi-Strauss, un luogo “buono per pensare” la cultura contemporanea. Questo luogo di *leisure* assoluto che ha sentito il bisogno di introdurre al proprio interno – e in qualche modo di fagocitare e metabolizzare – uno spazio culturale ci aiuta infatti a mettere a fuoco la fluidità dei fenomeni e delle esperienze che caratterizza la nostra società. Con un’espressione molto di moda fino a qualche anno fa potremmo dire che il post-moderno ha inglobato la tradizione.

Il sito archeologico appare ricostruito in resina e viene orgogliosamente presentato nel sito web dell’hotel come una “ricostruzione autentica” (*authentic reconstruction*), con parole che offrono una significativa concezione dell’“autenticità” quale ibridazione di storia e tecnica, passato e presente, vero e falso. Questo spazio reale, ma non originale viene presentato e fruito come un “museo”, cioè come luogo speciale tradizionalmente identificato come spazio culturale, didattico, formativo, turistico e spesso anche, per questi motivi, identitario. Quel museo, però, è inserito in un albergo, che è a sua volta integrato in uno specifico sistema, quello di Las Vegas, intrinsecamente dedicato al divertimento e, in particolare, alle sue forme usualmente considerate più trasgressive. Il museo partecipa alla tematizzazione ludico-storica dell’albergo e dell’intera città con il preciso compito di “culturalizzare” l’esperienza di consumo (Melotti, 2011). Al tempo stesso, però, mantiene un’innegabile funzione culturale di tipo didattico e turistico. Resta insomma un museo, che offre un’esperienza immersiva nel mondo della cultura egizia e che, come tale, viene visitato. Nel 2008 la proprietà dell’albergo, conformemente al principio della “novità” che conforma la “cultura degli eventi”, dopo un decennio di onorato servizio, ha smantellato il King Tut Museum per sostituirlo con due diversi prodotti della nuova industria culturale, che ne riprendono l’impostazione funerea e voyeuristica: le mostre “Titanic: The Artifact Exhibition”, risultato di un’altra iper-mediatizzata campagna di recupero archeologico, e “Bodies. The Exhibition”, che, sull’onda del successo di simili mostre in altre parti del mondo (Melotti, 2013b), espone veri corpi umani di individui evidentemente defunti. La tomba di Tut in compenso è stata acquisita dal “vero” museo di Las Vegas. In contemporanea, in Egitto, il fantasioso sovrintendente Zahi Hawass, prima di essere spodestato dalla rivoluzione, aveva proposto di costruire nella Valle dei Templi una replica della tomba di Tutankhamun, destinata a ospitare copie dei reperti. Il progetto della nuova tomba, che mira ad accogliere almeno 500.000 visitatori ogni anno, ha suscitato le ironie di molti archeologi che hanno cominciato a parlare di “Valle delle Repliche”.

Il turismo culturale di massa, la forza mitopoietica dei media, gli interessi commerciali di molteplici *stake-holders* (pubblici e privati) stanno insomma modificando radicalmente il nostro modo di vivere il patrimonio culturale. Tale cambiamento non è però limitato all’offerta e non può essere spiegato solo in termini di marketing. Il fruitore si attende e al tempo stesso ricerca un’offerta di questo tipo.

Nel contesto della cosiddetta società “liquida” (Bauman, 2000) è evidentemente venuta meno la preesistente barriera tra cultura e *leisure*, tra “alto” e “basso”, tra originale e copia, tra museo e spazio commerciale, tra *educazione* e *intrattenimento*. In tale liquidità ha preso forma o, meglio, si è consolidato l’*edutainment*, inteso come fenomeno culturale liquido e, nello specifico, come pratica liquida di fruizione del patrimonio culturale. Questa liquidità naturalmente si esplica in forme molto “solide” di offerta e di fruizione e agisce su una realtà in teoria molto “solida”, come quella del patrimonio culturale e archeologico.

Piaccia o non piaccia, la cultura è a tutti gli effetti una merce che viene venduta, comprata e consumata come ogni altra merce: il rapporto con il mercato non è un'opzione, ma è un elemento strutturale imprescindibile. Come ha affermato Tom Krens, il direttore del prestigioso Guggenheim Museum di New York, forse la prima grande istituzione museale che ha trasformato il valore iconico di un museo in un *brand* turistico-commerciale aprendo succursali in diverse parti del mondo, "l'arte è una merce che va trattata come tutte le altre" (Ciullo, 2013). Questo rapporto non è necessariamente degradante e, soprattutto, sembra essere particolarmente appagante per il fruitore, sempre più abituato a vivere in una società consumistica e mediatizzata, basata sul consumo di merci, immagini e sensazioni, sempre più orientata alla sensorialità, all'emozionalità e all'immaterialità e caratterizzata da pratiche sempre più veloci anche per quanto concerne il consumo culturale: una società strutturata sul consumo veloce delle merci e sull'immaterializzazione progressiva dei suoi bisogni e delle sue merci.

2. Un processo da governare

La riflessione sui nuovi scenari educativi nella nostra società e sulle linee strategiche della ricerca in campo pedagogico non può prescindere da questo nuovo rapporto d'interdipendenza dinamica tra cultura e mercato o, se vogliamo, tra pratiche formative, da un lato, e società dei consumi e del divertimento, dall'altro.

Naturalmente esiste un'ampia e consolidata riflessione accademica sulle trasformazioni della società e sulle sue implicazioni nel contesto della globalizzazione (tra gli altri, Ritzer, 1996; Hannigan, 1998). Si tratta però spesso di una riflessione astratta, che non sembra comportare una reale metabolizzazione di questi cambiamenti socio-culturali negli orientamenti della comunità scientifica e tanto meno in quelli degli amministratori, con l'individuazione di concrete *policies* o pratiche di *governance* che possano accompagnarli. Non di rado tale riflessione diventa un puro esercizio critico o una generica accusa contro il deterioramento culturale di una società sempre più orientata al "divertimento" (Bencivegna, 2007). Certo, esistono dei pericoli oggettivi, ben visibili a quanti riflettono, a livello pedagogico, sulla ricaduta di queste dinamiche sulle nuove generazioni, che crescono in un sistema culturale fondato su liquidità, mediatizzazione e globalizzazione, senza una vera tutela istituzionale: Frabboni (2011) denuncia lo "tsunami omologante della videocrazia" e intravede una possibile azione congiunta di Scuola, Arte e Università quali "contro-media", anche con paletti costituzionali. Lo stesso Bauman (Porcheddu, 2005; Bauman, 2012) individua le difficoltà di adattamento alla liquidità e i pericoli per i più giovani, pensati come semplici consumatori da crescere nell'educazione al consumo, e propone, pur cripticamente, modalità adattative, anche a livello pedagogico. Tuttavia non sembra cogliere l'opportunità educativa insita nell'*edutainment*, quale strumento che non si limita a riflettere un fenomeno, ma può anche utilmente governarlo. La liquidità, infatti, benché implichi una tendenziale perdita di confini tra fenomeni, resta un fenomeno. Come risultato di un processo storico, non va né demonizzata né ignorata, ma va guidata e utilizzata per ottenere determinati risultati.

La diffidenza nei confronti delle contaminazioni tra cultura e mercato appare particolarmente evidente nella cultura accademica italiana, che risente ancora del retaggio crociano e gramsciano e tende a impostare in modo dualistico e conflittuale il rapporto tra beni culturali e interessi commerciali, tutela e fruizione, formazione e intrattenimento, storia e tematizzazione. In proposito basta richiamare i contributi di Salvatore Settis (2002, 2005), cui va peraltro riconosciuto

il merito di avere problematizzato tale dicotomia, aprendo (e alimentando sistematicamente) un dibattito mediatico e politico altrimenti alquanto generico.

La cultura accademica europea, pur aperta all'interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà, intese soprattutto come collaborazione tra le scienze umane e le altre scienze e come interazione tra queste ultime (anche per effetto della politica europea, che nei finanziamenti privilegia tale impostazione), non ha ancora pienamente metabolizzato la nuova "liquidità valoriale" e sembra non interessata alle reali implicazioni delle recenti trasformazioni nella *governance* e nella fruizione del patrimonio culturale.

In campo umanistico il rapporto con il mercato è spesso ancora guardato con sospetto o con disprezzo, come dimostrano diffuse espressioni come "mercificazione", "mcdonaldizzazione" o "disneyizzazione" della cultura".

Tale atteggiamento di aprioristico rifiuto ha vaste implicazioni. Per quanto attiene alla fruizione del patrimonio, comporta innanzi tutto una difficoltà di comprendere il cambiamento e di governarlo con forme "sane" di *edutainment* orientato in senso culturale o con nuove forme di valorizzazione – anche turistica – dei beni culturali, materiali o immateriali. In secondo luogo riflette e conferma una fondamentale difficoltà di interazione con il mercato attraverso la definizione di forme efficaci di *fund-raising* o di collaborazione tra pubblico e privato. Da questo punto di vista appare estremamente significativa la difficile e sofferta interazione tra amministrazioni pubbliche e imprenditori in occasione degli interventi di Valentino e di Diego Della Valle nell'area del Colosseo. Nel primo caso l'amministrazione pubblica si è dimostrata totalmente incapace di gestire con efficacia l'interesse dello stilista a utilizzare l'area archeologica per una serie di iniziative autocelebrative: in cambio di contributi estremamente ridotti e di qualche *opportunity photos* e sull'onda di un entusiasmo modernista, Valentino ha potuto disporre a proprio piacimento di un'area storica che apporta un forte valore aggiunto. All'intervento va tuttavia riconosciuto, proprio per la sua impostazione post-moderna che utilizzava il patrimonio per un'attività d'intrattenimento, il merito di avere contribuito, potremmo dire, a "educare alla liquidità" i diversi *stake-holders*: dagli amministratori ai turisti. Non si è però trattato di una vera interazione tra pubblico e privato (Melotti, 2011). Il caso di Della Valle è invece ancora aperto: l'imprenditore non solo ha offerto una generosissima sponsorizzazione per il restauro del Colosseo, ma ha anche proposto un modello di collaborazione tra pubblico e privato che comprendeva modalità di sfruttamento commerciale del monumento e, ovviamente, del suo valore iconico. Ancora una volta l'amministrazione pubblica è apparsa però incapace di cogliere con prontezza un'opportunità, guardata con sospetto per il fatto di prender forma in un contesto liquido. Il "consumo commerciale" dei monumenti, che naturalmente ha forti implicazioni sulle loro immagini, nonché importanti ricadute di carattere educativo (a partire dalle modalità di fruizione e dalle forme di *merchandising*), è un aspetto imprescindibile della società contemporanea che va non guardato con diffidenza, ma governato.

3. *Edutainment* nel nuovo scenario culturale

Il radicamento di una cultura globale fortemente interconnessa, la profonda mediatizzazione della società, la diffusione di una cultura digitale e di nuove forme di autenticità relativa, la crescente interazione tra mercato e cultura da un lato e tra cultura e *leisure* dall'altro stanno davvero modificando profondamente il modo di offrire e di consumare la cultura e il patrimonio culturale.

Questo processo spinge alla diffusione e al radicamento dell'*edutainment* che si presenta ormai come una realtà variegata e multiforme che si adegua perfettamente alla liquidità della società contemporanea.

Gli stessi spazi urbani si trasformano e utilizzano la cultura e il patrimonio culturale per interventi di *beautification* e di marketing turistico, all'insegna dell'intrattenimento e di modalità "morbide" di divulgazione culturale (Melotti, 2011; 2013e): "notti bianche" dei musei e della cultura, che si configurano come vere e proprie feste urbane; aperitivi e concerti nei musei; festival urbani dedicati ormai a qualsiasi tema, dalla scienza alla letteratura, dalla poesia alla filosofia; sofisticate installazioni multimediali ispirate alla storia dell'arte (si pensi all'*Ultima Cena* di Leonardo da Vinci ricreata nella Piazza del Duomo di Milano). Con la medesima logica assistiamo a interventi urbanistici o infrastrutturali basati su forme innovative e, ancora una volta, "morbide" di fruizione del patrimonio storico e artistico (Melotti, 2013d): è il caso dei musei archeologici nella metropolitana e nell'aeroporto di Atene, delle installazioni d'arte nella metropolitana di Napoli, dello spazio espositivo del Rijksmuseum nell'aeroporto di Amsterdam.

A ciò vanno aggiunti musei che si trasformano in alberghi e permettono di passare la notte in mezzo alle collezioni (New York); alberghi che includono e usano aree archeologiche come spazi relax, piscine o spa (Atene, Roma, Perugia, Assisi, etc.); percorsi sauna e relax allestiti in antichi bagni termali (Bormio); storiche carceri ripensate come *heritage* e rifunzionalizzate come musei (Melbourne) o eleganti hotel (Helsinki, Amsterdam, Istanbul, Oxford, Boston) in cui si può provare l'ebbrezza di essere rinchiusi o dormire in una cella; ristoranti (Las Vegas) che allestiscono musei con preziose opere d'arte; centri commerciali che si travestono da monumenti e città d'arte (come Castel Romano Outlet, che ripropone elementi di antiche mura romana, il Barberino Designer Outlet, che ricrea mura medievali e facciate di palazzi rinascimentali, o La Reggia Designer Outlet, ispirato alla Reggia di Caserta); attività di rievocazione storica e di *living history* in musei, piazze e castelli; *reality shows* e spettacoli musicali all'interno di aree archeologiche.

Allo stesso modo sono sempre più diffuse attività ludiche o di intrattenimento in aree monumentali, che costituiscono una particolare forma di *edutainment* dalle finalità commerciali. Si pensi, per restare al 2013, alla sontuosa cena per agenti assicurativi con tanto di tende bianche nell'anfiteatro di Pompei; alle cena a lume di candela per influenti e danarosi stranieri nel tempio di Segesta; alla festa della Ferrari o alla sfilata di Roberto Cavalli a Ponte Vecchio.

Gli esempi sono infiniti e includono le più diverse interazioni tra arti, mercato, cultura, intrattenimento, gioco e consumo. Ricordo per la loro peculiarità il grande cavallo di legno che accoglie i visitatori nel sito archeologico di Troia o la "piattaforma sensoriale" che, nella disastrosa Pompei, ricrea l'effetto del terremoto: interventi che testimoniano con chiarezza la liquida contiguità tra aree archeologiche e parchi a tema, in nome di un più moderno e attraente accostamento sensoriale. Per non parlare della sagra suoni e sapori con degustazione di mozzarella di bufala e il percorso per soli adulti organizzati nelle Terme suburbane di Pompei, famose per i loro affreschi erotici.

Altrettanto peculiare – per restare in ambito pompeiano – è la curiosa campagna di sensibilizzazione alla raccolta differenziata nell'area archeologica con cartelli bilingui in italiano e latino maccheronico del tipo: "Hospitum discrimina, barbarorum incuria" (la differenziata è dell'ospite, l'indifferenziata del barbaro) o "Ignorantia legis non excusat" (l'ignoranza della legge non scusa). Ancora una volta intento educativo e cultura dell'intrattenimento si mischiano per dar vita a una forma inedita di *edutainment* a tematizzazione storica che indica un nuovo

rapporto “leggero” con l’educazione e con il patrimonio culturale, con un risultato facilmente riconducibile alla “disneyizzazione” (Cantarella, 2013).

L’*edutainment* insomma è un fenomeno che va ben oltre le forme di didattica “leggera” per bambini e ragazzi cui si è soliti associarlo (laboratori e attività ludico-didattiche in siti e musei; scavi simulati; visite animate o in costume, e così via). È un fenomeno che coinvolge tutta la popolazione e tutte le classi d’età e che, proprio per la sua duttilità e capacità di recepire le esigenze del mercato, si è adattato perfettamente alla nostra società.

L’*edutainment* poggia su una serie di fenomeni culturali tra loro interrelati che interessano la comunità dei fruitori: il processo di de-intellettualizzazione della società, la perdita di conoscenza storica, il bisogno crescente di esperienza e l’appiattimento delle identità generazionali.

La semplificazione delle nozioni storiche e delle riflessioni storiografiche (in parte legata alla contrazione degli insegnamenti storici e umanistici nei programmi scolastici, alla problematicità politico-culturale di riflessioni critiche in campo storico e al nuovo ruolo trainante delle conoscenze tecniche e scientifiche) costituisce la base per un approccio meno critico verso il passato e per l’accettazione di narrazioni più semplici e comprensibili, in linea con il livello delle conoscenze. Chiaramente questo meccanismo si autoalimenta e velocizza la diffusione di pratiche che coniugano educazione e intrattenimento.

In tale contesto ricoprono un ruolo significativo i *social network* e i nuovi strumenti di comunicazione e condivisione multimediale e in tempo reale di informazioni ed esperienze. Anche in questo caso interviene un principio di semplificazione dei contenuti, che concorre a creare sistemi semplificati di dati condivisi che, a loro volta, finiscono per costituire un vero e proprio sistema culturale ricco di contenuti esperienziali, ma innegabilmente semplificato e basato su contenuti semplici e semplificati. Ciò naturalmente non impedisce che questi stessi strumenti multimediali e spazi virtuali, naturalmente predisposti all’*edutainment*, non possano diventare strumenti e spazi di *edutainment* “controllato”. Basti pensare, all’uso di strumenti geo-referenziati, come *smart phones* e *tablets*, o di *serious games* e *mobile learning* nelle pratiche di fruizione dei beni culturali (Melotti, 2006; Rivero Gracia, 2012).

Il processo di de-intellettualizzazione, che trova una delle sue espressioni nella perdita di conoscenza storica, rientra naturalmente in un discorso molto più ampio e complesso, in cui va tenuto conto della specifica perdita di competitività internazionale del sistema formativo italiano. Da questo punto di vista sono interessanti i dati che emergono da una recente ricerca condotta dall’OCSE in 24 Paesi del cosiddetto mondo sviluppato: la prima *survey* sulle *proficiencies* degli adulti tra i 15 e i 65 anni, intesa a misurare le competenze ritenute necessarie per una piena integrazione e partecipazione al mercato del lavoro, all’istruzione, alla formazione, alla vita sociale e civica (OECD, 2013). Secondo tale ricerca, inserita nell’OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), “large proportions of adults struggle with the most basic skills”. In Italia e Spagna quasi 3 adulti su 10 non raggiungono o raggiungono appena il più basso livello di *literacy* e *numeracy proficiency* e soltanto 1 su 20 ne raggiunge il livello più elevato. La *survey* pone l’Italia in fondo alla graduatoria per quanto riguarda la *literacy proficiency*. In una scala da 0 a 500, nelle competenze alfabetiche il punteggio medio degli adulti italiani è pari a 250, contro una media dei Paesi OCSE di 273. Anche gli Stati Uniti e la Germania, con 270, sono al di sotto della media. Su una scala da 1 a 6 solo il 29,8% degli adulti italiani sembra collocarsi al livello considerato indispensabile per “vivere e lavorare nel XXI secolo”. Per quanto riguarda le competenze di tipo matematico, l’Italia, con 247 punti, occupa la penultima posizione, se-

guita solo dalla Spagna. Anche Regno Unito, Francia e Stati Uniti sarebbero significativamente sotto la media dei Paesi OCSE.

Questi dati, pur non essendo ovviamente da assumere come espressione di una verità oggettiva, individuano un allarmante *gap* formativo – e quindi anche culturale – tra la popolazione adulta italiana e quella dei Paesi OCSE, che comporta una ricaduta sociale e, per quanto ci riguarda, anche delle implicazioni importanti nella capacità e nella qualità di fruizione del patrimonio culturale.

Una ricerca inglese (Pearce, 2003) ha stabilito che il 60% dei nuovi iscritti in corsi universitari di storia basa le proprie conoscenze storiche sui documentari televisivi. Allo stesso modo chiunque tenga corsi universitari di storia o di archeologia può osservare l'effetto funesto esercitato sugli studenti da certe trasmissioni televisive di divulgazione, come ad esempio *Voyager*, che, in un contesto di perdita della conoscenza storica, viene a costituire una fonte "autorevole" di conoscenza del passato. D'altra parte negli ultimi anni diverse inchieste giornalistiche (o quasi) hanno ripetutamente mostrato le scarse e confuse conoscenze storiche di molti politici nostrani.

L'altro elemento chiave di questa trasformazione culturale, assieme al processo di de-intellettualizzazione, è costituito dal crescente bisogno di esperienzialità: in un contesto dai sempre più labili confini identitari, in cui sono venute sistematicamente meno quelle certezze che caratterizzavano la società solida (anche nella prima fase della post-modernità), l'esperienza diventa uno strumento importante di affermazione identitaria e di resistenza al processo di omologazione globale. Il successo dei *social network* poggia in gran parte proprio su questo aspetto identitario: lo spazio virtuale, attraverso l'affermazione e la reinvenzione del sé, diventa uno strumento pratico, solido e materiale di interazione e di pratica sociale e, in questa prospettiva, di educazione alla socialità.

Naturalmente però anche l'affermazione identitaria diventa pratica di gruppo e strumento di omologazione sociale e culturale. L'esperienza diventa pratica ossessiva: esiste e si apprezza solo ciò che si può provare e si tende a ricercare ciò che assicura esperienzialità. Il mercato si è adeguato e offre, dalla moda al turismo, pratiche di consumo fortemente orientate all'esperienzialità (Pine & Gilmore, 1999; Ferraresi & Schmitt, 2006). Naturalmente, in un contesto de-intellettualizzato o in cui i contenuti importano meno, questa esperienzialità tende a prendere un aspetto sensoriale ed emozionale. L'esperienza è tale nella misura in cui genera emozioni. Il nuovo scenario iper-emozionale ha profonde implicazioni sul mondo dei beni culturali e sulla fruizione del patrimonio: l'attrattività di un'esperienza culturale tende a basarsi sulla sua forza emozionale più che sul suo carattere contenutistico; il concetto stesso di autenticità, nel contesto liquido sopra ricordato, si riconfigura come autenticità esperienziale ed emozionale. In questo senso, ad esempio, possono prendere forma (e acquisire uno spazio commerciale e turistico) tutta una serie di pratiche miste nel campo dei beni culturali che intrecciano cultura, mercato e dimensione esperienziale, come, ad esempio, l'autentico vino antico romano prodotto nel sito archeologico di Pompei, il preparato per l'autentico dolce etrusco venduto nel sito archeologico di Tarquinia, la "special evening dedicated to the gastronomic culture of Bronze Age Crete", organizzata in un *resort* di lusso di Creta. Alcune di queste iniziative sfruttano l'*appeal* esperienziale dell'aspetto educativo: si pensi, ad esempio, ai corsi di cucina romana antica o medievale. Lo stesso vale per le sempre più numerose installazioni ludico-didattiche di tipo sensoriale (suoni, luci e profumi) che compaiono in mostre, musei e siti archeologici. Il successo di molte istituzioni museali – anche di consolidata autorevolezza – si basa ormai su eventi che prevedono attività di carattere interattivo, partecipativo, esperienziale e/o emozionale. Naturalmente il pericolo è di indebo-

lire la tradizionale e costitutiva funzione formativa ed educativa di siti, musei e monumenti, trasformandoli in spazi puramente ludici, con un processo di *gamifying*, per usare un'efficace espressione americana (Dobrzynski, 2013). Il problema diventa ancora più delicato quando è spostato al livello della formazione primaria, ossia in una fase formativa in cui il gioco è importante, concorrendo efficacemente alla trasmissione di contenuti educativi, ma è importante anche che le istituzioni tradizionali, come i musei, si presentino al tempo stesso come spazi "seri" e non solo come spazi ludici o di *edutainment*. In altre parole, è importante che il museo sappia "intrattenere", ma non ha senso che si trasformi in un luogo di intrattenimento (Santacana Mestre, 2006).

Vi è infine un altro aspetto rilevante connesso con i processi di de-intellettualizzazione, perdita di conoscenza storica e ricerca della dimensione esperienziale-emozionale: tutti questi fenomeni hanno caratteristiche trans-generazionali. Naturalmente sono maggiormente evidenti nella classe d'età dei cosiddetti "nativi digitali", che sono ormai i nuovi adulti e arriveranno a costituire prima la parte preponderante e poi la totalità della popolazione. Tuttavia, anche senza attendere il completo ricambio generazionale, possiamo individuare negli adulti "pre-digitali" comportamenti culturali e di consumo non diversi da quelli dei più giovani. Il marketing esperienziale, in un contesto generale di più labile attenzione ai contenuti, si rivolge in modo indifferenziato a giovanissimi, giovani e adulti, proponendo modelli di consumo uniformi. La lunga adolescenza dei nuovi adulti, che naturalmente ha complesse ragioni di carattere socio-economico, li pone infatti sul mercato in una condizione intellettuale, identitaria e comportamentale simile a quella degli adolescenti. Si pensi, ad esempio, al successo transgenerazionale di *brands* di vestiario per *teen-agers*, come Abercrombie & Fitch, basato su un marketing esperienziale fortemente sessualizzato. Lo stesso vale per molti *blockbusters* cinematografici.

I medesimi comportamenti sono individuabili nel mercato culturale di mostre e musei, anche se non sono ancora stati del tutto metabolizzati dagli operatori del settore: l'impostazione della comunicazione museale più recente, basata su contenuti multimediali, semplificati e orientati in senso esperienziale ed emozionale, funziona su grandi e piccini. In altre parole, linguaggi e tecniche pensate per interessare e coinvolgere il pubblico dei più giovani risultano efficaci anche tra gli adulti: la famiglia che fruisce assieme di musei e mostre si trova insomma riunita anche nella fruizione e decodificazione dei contenuti.

Ancora una volta *l'edutainment* si mostra come lo strumento di fruizione e, più in generale, di consumo più atto, per la sua componente ludica, a incanalare questo bisogno emozionale ed esperienziale.

Si tratta di un problema cruciale che ha implicazioni strategiche per le istituzioni di formazione e di ricerca. La perdita generalizzata di conoscenza e quindi anche di coscienza storica può avere implicazioni politiche e identitarie (tra nuovi regionalismi e la rinnovata attenzione alla religione) che non vanno sottovalutate, soprattutto in un contesto generale di crisi economica. Anche per questo è importante che la ricerca scientifica in campo umanistico e pedagogico non trascuri e anzi cerchi di strutturare le forme "morbide" di educazione, come *l'edutainment* e il turismo, che svolgono un ruolo "parallelo" e complementare a quello di scuole e università, ma altrettanto efficace, e che, soprattutto, coinvolgono l'intera popolazione, in tutte le sue componenti e classi d'età.

l'edutainment, insomma, costituisce senz'altro un effetto del processo di de-intellettualizzazione crescente della società, che a sua volta contribuisce ad alimentare. Tuttavia, proprio per la sua duttilità e pervasività, può essere utilmente sfruttato per governare e parzialmente controbilanciare il processo da cui trae alimento.

4. *Living history*: educazione, turismo e identità post-moderna

Fra le numerose pratiche post-moderne che interconnettono educazione, divertimento e nuove pratiche di consumo meritano una particolare considerazione il *re-enactment* e, in senso più generale, la *living history*, cioè quell'insieme di attività di ricostruzione in costume di contesti storici e di eventi del passato che costituisce una crescente presenza nelle attività didattiche dei musei, dei siti archeologici e monumentali e, soprattutto, con taglio ricreativo e più spiccatamente turistico, di molti festival a tema storico e di moltissimi altri piccoli eventi di varia natura.

La *living history* è di fatto un'attività di reinvenzione della storia, che, pur potendo vantare una lunga tradizione, si nutre di una serie di fenomeni propri della cultura post-moderna: la crescente importanza degli aspetti visuali e mediatici, l'accettazione di nuove forme di autenticità ibrida e relativa, l'interconnessione ormai quasi costituiva di *leisure* e cultura in molte pratiche di consumo turistico e culturale, il ruolo preponderante dell'esperienzialità e della sensorialità.

In tale contesto, nel successo della *living history* come pratica storica di tipo associativo ed esperienziale, gioca un ruolo determinante il bisogno crescente di mettere a fuoco, recuperare o inventare nuove identità individuali e collettive per far fronte alla liquidità identitaria della società contemporanea. La rievocazione storica è infatti prima di tutto un'attività in costume, che prevede un mascheramento.

Il crescente interesse nei confronti della *living history* e il suo successo come pratica individuale sono effetti apparentemente paradossali del processo di affievolimento della conoscenza storica sopra ricordato. Da un lato, la liquidità identitaria genera un forte bisogno di passato e di radici, che in parte spiega il rinnovato interesse verso la storia, l'archeologia, le identità locali, non solo a livello turistico, ma anche nella divulgazione televisiva e nelle pratiche di consumo. Dall'altro, la mancanza di modelli storici e culturali "solidi" facilita l'acquisizione di modelli "liquidi" e fortemente orientati in senso esperienziale, come appunto la *living history*.

Come è stato giustamente rilevato, il radicamento della *living history* nelle pratiche di divulgazione storica, per lo meno a livello "popolare", si deve in parte al cosiddetto *affective turn*, ossia il nuovo orientamento culturale o, meglio, la nuova sensibilità collettiva nei confronti della sfera emozionale e affettiva (Agnew, 2007; McCalman & Pickering, 2010). La "nuova politica dell'intimità" e del ripiegamento individualistico sul mondo dei sentimenti e delle esperienze riflette il superamento, tipicamente post-moderno, dell'impegno politico e dell'antagonismo sociale (Berlant, 1997). Questa impostazione culturale ha investito anche il mondo scientifico, orientando la ricerca sul mondo dei sentimenti e delle emozioni. A differenza di quanto è accaduto in Italia, in ambito anglosassone si è sviluppata una storiografia, l'*affective history*, interessata alla dimensione esperienziale, che ha utilizzato la *living history* come strumento post-moderno di ricerca sul campo. McCalman (2010) a tal proposito richiama l'importanza della rievocazione storica, avvenuta nel 2001, del viaggio dall'Australia all'Indonesia dell'*Endeavour*, la nave del capitano Cook. Un gruppo di volontari, a bordo di una copia del vascello, affrontò per sei settimane le difficoltà e i pericoli del viaggio: un'attività di *living history* definita dallo studioso come una forma di *extreme history*. Il viaggio venne ripreso dalla BBC, che, secondo i migliori principi della società liquida, ne fece un prodotto televisivo tra il documentario storico e il *reality show*.

La *living history* nelle sue diverse forme vanta ormai una consolidata tradizione, soprattutto in area anglosassone, dove di fatto costituisce un'importante

espressione dell'archeologia sperimentale: le ricostruzioni storiche sono insomma utilizzate per conoscere meglio, a livello esperienziale, aspetti specifici delle culture antiche, come la tecnica di cottura dei vasi o di preparazione dei cibi e dei profumi, piuttosto che le tecniche di navigazione o il modo in cui potevano essere effettivamente utilizzate determinate armi. Allo stesso modo con pratiche di *living history* e di archeologia sperimentale si può conoscere il supposto effetto di determinati profumi o farsi un'idea del supposto effetto psicologico della condivisione di determinati spazi.

In Italia, paese tradizionalmente meno aperto all'interdisciplinarietà e tutto sommato meno interessato, in ambito accademico, agli aspetti tecnici e alla dimensione esperienziale della storia, la *living history*, così come l'archeologia sperimentale, sono state a lungo vissute con sospetto. Il fatto poi che abbiano avuto un impiego extra-accademico o, peggio, turistico ha ulteriormente ostacolato la loro accettazione.

In molti altri Paesi, tra cui Stati Uniti, Germania e Regno Unito e da qualche anno la spesso bistrattata Spagna, la *living history* è diventata uno strumento di divulgazione storica e di promozione turistica con una propria tradizione solidamente inserita fra le attività dei musei e delle aree archeologiche. I grandi media impegnati nella divulgazione storica, in primis la BBC, ricorrono da tempo ai gruppi di rievocazione storica per realizzare, con la consulenza di specialisti, documentari in costume in grado di coinvolgere immersivamente lo spettatore, educando e intrattenendo al tempo stesso.

Interessante il caso della Spagna: l'efficacia turistica della *living history* è riconosciuta e utilizzata, o almeno lo è stata fino all'aggravarsi della crisi, come efficace strumento di marketing territoriale da parte delle amministrazioni (Melotti, 2013e). Al tempo stesso, però, ne è valorizzato anche l'aspetto scientifico quale strumento innovativo ed efficace di divulgazione storica. Significativo da questo punto di vista è il caso di "Tarraco Viva", un festival a tema romano organizzato a Tarragona, che l'amministrazione ha utilizzato per ottenere l'inserimento della città nella World Heritage List e il locale Museo archeologico controlla per assicurarne la qualità. Sono decine e decine le attività di intrattenimento, didattica e divulgazione storica organizzate in siti e musei, in occasione di eventi locali.

L'Italia invece che, con i film in costume di Cinecittà ha innegabilmente contribuito al successo della *living history* e alla sedimentazione del mondo greco-romano nell'immaginario collettivo, sta invece riscoprendo solo ora, tra mille contraddizioni, le potenzialità di questo strumento.

Per anni le rievocazioni storiche sono state infatti facile preda di saghe paesane e piccoli festival locali e in questi contesti per lo più periferici e non controllati, hanno finito per confermare un'immagine fuorviante della *living history*. Del resto, si tratta molto spesso di associazioni di appassionati pieni di buona volontà, ma con scarsa mezzi anche finanziari, che, volenti o nolenti, danno vita a spettacoli seriali con ricostruzioni imprecise e *naïves*. Non si tratta certo di una colpa dell'associazionismo, quanto piuttosto di una responsabilità indiretta delle istituzioni, università comprese, che si sono mostrate poco interessate e poco collaborativa.

La crisi finanziaria degli ultimi anni, anche a fronte di una maggiore attenzione da parte delle istituzioni a questo tipo di pratiche, ha finito per consolidarne gli aspetti più ingenui. Le associazioni di rievocazione storica infatti, a fronte del successo che spettacoli e attività in costume riscuotono tra il pubblico, vengono sempre più spesso coinvolte in festival o eventi locali, ma le amministrazioni, impoverite, non hanno modo d'investire nella qualità e sfruttano l'entusiasmo di gruppi che vivono di fatto di volontariato. Molto spesso così le attività di *living*

history, buone o meno buone, ma sempre frutto dell'appassionato lavoro di ricerca dei gruppi di rievocazione, finiscono per fare da cornice a eventi seriali, con cortei storici e sbandieratori, banchetti di artigianato e *stands* gastronomici, in cui domina l'immane porchetta. La Toscana pullula di festival a tema medievale con cortei e tornei, pensati per promuovere l'unicità locale, ma in realtà virtualmente indistinguibili.

Lo scenario è vario e contraddittorio. Da un lato furoreggiano attività *low cost* di rievocazione storica, principalmente a tema medievale, ma anche a tema romano (secondo una tradizione che risale agli d'oro del Duce e di Cinecittà) e, in subordine, a tema celtico, rinascimentale e napoleonico. Dall'altro vi sono numerose associazioni che operano con grande rigore documentario, come il gruppo storico Civiltà Romana, o singoli appassionati, come Gianmarino Maurilio Colnago (in arte Gaio Cilnio Mecenate), che operano con entusiasmo nella prospettiva "di un rinnovato umanesimo".

Molti eventi, in ossequio all'impostazione liquida, emozionale e destoricizzante sopra ricordata, uniscono storia e *heritage* con magia, *new-age* e cultura mediatica. Si pensi alle attività in costume medieval-rinascimentale di "Belgioioso Fantasy", così presentato dalla stampa: "Gotica e magica Belgioioso. Una Pasqua dalle atmosfere Fantasy fra Harry Potter e il Signore degli Anelli" (Gatti, 2013).

Numerosi sono i festival a tema celtico, primo tra tutti il "Capodanno celtico" di Milano, in cui ricerca identitaria, nuovi approcci politici post-nazionali e reinvenzione storica si uniscono per dar vita a un evento dallo statuto interessante: aspetti ludici, nuove identità politiche e spirito didattico inventano una "nuova" tradizione locale.

Roma, capitale turistica del Paese ed epicentro del turismo scolastico, con il suo ricchissimo patrimonio archeologico funge da splendida quinta teatrale per disparate attività in costume. La più importante è senz'altro costituita dalla celebrazione del Natale di Roma (Melotti, 2013c). Rivitalizzata alcuni anni fa, nell'ambito di un *revival* identitario cui concorrevano orgoglio locale e velleitarismo politico, costituisce oggi un interessante laboratorio di crescita qualitativa della *living history*. Associazioni italiane e straniere di anno in anno propongono attività sempre più apprezzate e apprezzabili.

Stanno però prendendo piede anche attività maggiormente integrate nel territorio. La Val d'Aosta propone, ad esempio, "Napoleonica": "Due intense giornate di eventi per rivivere l'assedio al Forte di Bard da parte delle truppe napoleoniche". Gruppi storici concorrono a dar vita a una curata rievocazione storica, che funge da elemento attrattore per la promozione della fortezza e, indirettamente, di tutto il territorio. Le amministrazioni locali hanno però curato il restauro della fortezza, con musei innovativi e allestimenti multimediali, con l'intenzione di creare un "nuovo" polo per il turismo culturale e scolastico.

Le scuole – e particolarmente quelle primarie – ricercano attività educative di tipo esperienziale e hanno da tempo accolto modalità innovative di didattica della storia (Mattozzi & Zerbin, 2006; Fabbri, 2011). Hanno così sostenuto lo sviluppo di attività didattiche di rievocazione storica, stimolando molte associazioni, inizialmente operanti solo nell'ambito dell'*edutainment* turistico o per adulti, a preparare eventi per il mondo scolastico. Si sono così sviluppate a Roma scuole e musei di gladiatura e hanno preso vita numerosi eventi in musei e aree monumentali.

Per la sua fluidità, il *re-enactment* riesce insomma a operare come un efficace collante tra turismo, cultura e mercato: offre una facile copertura culturale alle pratiche di consumo, contribuendo alla culturalizzazione dei consumi; assicura un maggiore *appeal* alle forme tradizionali di valorizzazione del territorio de-

retoricizzando una serie di luoghi, pratiche e forme di comunicazione spesso percepite come obsolete.


Sono convinto che un potenziamento serio della *living history* e, in senso più ampio, delle attività didattiche di archeologia sperimentale apporterebbe un grande beneficio a un Paese, come l'Italia, che sta attraversando un periodo di crisi economica e culturale. Forme intelligenti e curate di *edutainment* possono rispondere in modo adeguato al processo di de-intellettualizzazione della cultura europea, venire incontro alle esigenze sensoriali ed esperienziali di giovani e adulti, dare nuovo impulso al turismo culturale, dalle sue forme scolastiche a quelle del sofisticato turismo sensoriale ed emozionale post-moderno, e, soprattutto, creare occasioni di lavoro per giovani qualificati.

Dobbiamo mettere in moto una riflessione sul cambiamento degli scenari culturali e formativi. Dobbiamo superare i confini tradizionali tra la riflessione accademica "alta" e teorica e l'individuazione di risposte pratiche; produrre nuovi contenuti per una nuova società interculturale, multiculturale, post-romantica, post-globale, post-post-moderna; governare l'*edutainment* per riappropriarci di spazi formativi ed educativi.

Riferimenti

- Agnew, V. (2007). History's Affective Turn: Historical Re-enactment and Its Work in the Present. *Rethinking History*, 11, 3, 487-496.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity; tr. it. *Modernità liquida*, 2ª ed. con nuova introduzione. (2012). Roma – Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*, Trento: Erikson.
- Bencivegna, E. (2007). *Giocare per forza. Critica della società del divertimento*. Bruno Mondadori: Milano.
- Berlant, L. (1997). *The Queen of America Goes to Washington City. Essays on Sex and Citizenship*. Durham: Duke University Press.
- Cantarella, E. (2013, 18 marzo). La raccolta differenziata in latino e l'effetto Disneyland. *Corriere della Sera*, 23.
- Ciullo, G.N. (2013, 15 giugno). Musei S.p.A. D. *La Repubblica*, 43-45.
- Dobrzynski, J.H. (2013, August 10). *High Culture Goes Hands-On*. New York Times.
- Ferraresi, M., Schmitt, B. (2006). *Marketing Esperienziale*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbi, G., (2011), *Insegnare la storia antica nella scuola primaria*. Aracne: Roma.
- Frabboni, F. (2011). Un patto di stabilità per la scuola. *Riforma della scuola*, 11.
- Gatti, A. (2013, 29 marzo). Gotica e magica Belgioioso. *Qui Leggo*.
- Hannigan J. (1998). *Fantasy City. Pleasure and Profit in the Post-Modern Metropolis*. London and New York: Routledge.
- Mattozzi I. & Zerbini, L. (2006). *La didattica dell'antico*. Aracne: Roma.
- McCalman, I. & Pickering, P. (Eds). (2010). *Historical Reenactment. From Realism to the Affective Turn*. London – New York: Palgrave Macmillan.
- Melotti, M. (2006). Nuove tecnologie per il turismo archeologico. In R. Bisiani & D. Diamantini (A cura di), *Mobilità e società dell'informazione*, (pp. 129-152). Milano: Guerini.
- Melotti, M. (2011). *The Plastic Venuses. Archaeological Tourism and Post-Modern Society*, Newcastle: Cambridge Scholars.
- Melotti, M. (2013a). Oltre la crisi. Il turismo culturale tra riscoperta delle radici e lentezza rappresentata. *Critica Sociologica*, 1, 51-66.
- Melotti, M. (2013b). Seductive Bodies: the Glamour of Death between Myth and Tourism, *Englishes*, 50, 101-127.
- Melotti, M. (2013c). Maschere, potere e rievocazioni storiche: gli ultimi gladiatori. In P. Sisto & P. Totaro (A cura di), *La maschera e il potere*, Bari: Progedit.
- Melotti, M. (2013d). Archaeological Tourism and the Crisis. Italy and Greece, *Electryone*, 1, 2013, 29-53.

- Melotti, M. (2013e). Turismo culturale e festival di rievocazione storica. Il re-enactment come strategia identitaria e di marketing urbano. In R. Deriu (A cura di), *Contesti mediterranei in transizione. Mobilità turistica tra crisi e mutamento*. Milano: Franco Angeli.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Disponibile in: http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf [10 ottobre 2013].
- Pearce, R. (2003), University History. *History Today*, 53, 8, p. 54.
- Pine, J. & Gilmore, J. (1999). *The Experience Economy*. Boston: Harvard Business School Press.
- Porcheddu A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Roma: Anicia.
- Ritzer, G. (1996). *The Macdonaldization of Society*, Thousand Oaks, Ca.: Pine Forge Press.
- Rivero Gracia, M.P. (2012). M-learning para la enseñanza del patrimonio en las salidas escolares. *Tour&Her. Tourism & Heritage*, 1,1, 56-62.
- Santacana Mestre, J. (2006). Museos y escuelas para entretener? *Aula de innovación educativa*. 148, 13-16.
- Settis, S. (2002). *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino: Einaudi.
- Settis, S. (2005). *Battaglie senza eroi. I beni culturali tra istituzioni e profitto*, Milano: Electa.



Ripensare i processi formativi in forme policentriche
valorizzando la personalizzazione del percorso:
una visione parallela apprendimento-allenamento fisico.
Rethinking educational processes in multi-centred forms
that enhance the value of the formative path:
Parallelisms between learning and physical training

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

The need of egalitarian school systems, such as Comenius's one—who taught "omnia omnes"—or Rousseau's—who argued for a personalized school in his *Emile*—are mixed together and joined in an idea of school systems aimed at identifying the individual variables which constitute the main requirements for learning.

The pedagogical models proposed by Comoglio and Cardoso (1996) and the didactic diversification argued for by Montessori may be completed by evaluations of Gardner's intellectual models, which highlight the specificities of each individual when she relates to learning processes.

These models are applicable to the teaching of general pedagogy, though resulting useful as a guidance for the physical education: in fact, it is acknowledged the existence of a parallel between theories of differential training – meant for the development of the motor capabilities of a single athlete – and personalized educational pathways – which have become in the last years the subject of a fruitful pedagogical debate.

The traditional system of teaching prioritizes an education/training method, together with unified assessments in terms of language/practice and logic/quantity. However, this system does not account for the fact that individuals possess different types of minds so that they learn, remember, do and understand in different ways (Gardner, 2005).

This work highlights parallels between learning and physical training in order to enhance the value of both personalized strategies, so that best possible performance is achieved in every aspect of students' growth.

La necessità della scuola uguale per tutti, nella visione di Comenio in cui si insegna "omnia omnes" e l'esigenza di una scuola diversa per ciascuno avocata da Rousseau nel suo *Emilio* si fondono e si conciliano in una scuola che tenda ad individuare e riconoscere i fattori individuali che costituiscono le condizioni determinanti dell'apprendimento.

I modelli pedagogici cooperativi proposti da Comoglio e Cardoso (1996) e la differenziazione didattica di idea Montessoriana si sposano con le valutazioni sui modelli intellettivi di Gardner che evidenziano le peculiarità di ogni individuo in relazione ai processi di apprendimento.

Questi modelli sono applicabili alla pedagogia generale ma risultano utili

nello specifico della didattica delle attività motorie in quanto sussiste un parallelismo tra le teorie dell'allenamento differenziale per lo sviluppo della capacità motorie del singolo atleta e i percorsi didattici personalizzati su cui il dibattito pedagogico è florido già da alcuni anni.

Il sistema tradizionale tende spesso a privilegiare modalità di istruzione/allenamento e di valutazione uniformi di tipo linguistico/pratico e logico/quantitativo, senza tener conto del fatto che gli individui possiedono in larga misura diversi tipi di menti e quindi apprendono, ricordano, eseguono e comprendono in modi diversi (Gardner, 2005).

In questo lavoro si evidenziano i parallelismi tra apprendimento e allenamento motorio al fine di valorizzare in entrambi le strategie di personalizzazione per raggiungere la migliore performance possibile in ogni aspetto della crescita dei discenti.

KEYWORDS

Physical education, Theory of education, Multiple intelligences.

Allenamento motorio, Teoria dell'educazione, Intelligenze multiple.

1. Modelli Tradizionali e “nuove” strategie

1.1. Approccio pedagogico personalizzato

Un modello formativo “tradizionale”, basato su una offerta indifferenziata che opera su modelli di azione standard, non risulta più appropriato a svolgere un ruolo predominante ed esclusivo nella didattica scolastica moderna.

Di fronte, infatti, alle sfide della multiculturalità, la personalizzazione del percorso di apprendimento, nella suo significato più forte, «sembra aprire possibili strade per vincere la sfida educativa della high equity and high excellence» (Chiosso, 2001), e riuscire a tenere il passo con i processi di innovazione e metamorfosi in atto.

La pedagogia del '900 in Italia ha sviluppato teorie e suggerito soluzioni d'insegnamento e apprendimento individualizzato. Si tenga presente che per personalizzazione non si vuole intendere il lavoro svolto nel rapporto “1 a 1”, tra docente e allievo, ma si vuole evidenziare modelli basati su capacità di differenziare le attività didattiche dando possibilità di acquisizione più rilevanti a ciascun studente. L'idea di fondo è che l'azione formativa debba essere pianificata ottimizzando le specificità del soggetto. La premessa è quella di una formazione sensibile «*alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali e sociali*» (Baldacci, 2006).

La nostra idea si basa su tre modelli teorici da cui si possono estrarre le linee guida per la programmazione di attività didattiche indirizzate alla personalizzazione dell'insegnamento: le *Intelligenze Multiple* (Gardner, 1983), *l'Apprendimento Cooperativo* (Comoglio, 1996, Kagan 2000) e la *Differenziazione Didattica* (Tomlinson, Cunningham, 2006). Dalle corrispondenze emerse in letteratura e nelle sperimentazioni pratiche dei docenti, i tre modelli sembrano generare interessanti soluzioni di apprendimento.

1.2. Allenamento Personalizzato

Attualmente anche per quel che riguarda l'allenamento sportivo vi è una applicazione tradizionale fortemente influenzata da una visione “meccanica” del mo-

vimento umano che segue teorie derivate dall'antica fisica newtoniana e analitica secondo l'editto della causa effetto senza analizzare i fattori partecipanti.

Verkhoshansky e Siff (1999) affermano che molti dei problemi che nascono nell'ambito della ricerca in fisiologia sportiva, si riscontrano nel tentativo di applicazione di metodi isolati e lineari a sistemi biologici senza tener conto delle loro interrelazioni e della loro eccezionale complessità.

genetiche', nelle pulsioni vitali dell'organismo e nella cinestesia.

L'azione e il movimento sono dunque i temi dominanti di un pensiero in piena evoluzione che vede articolarsi progressivamente un nuovo quadro teorico per la spiegazione della mente e del comportamento in base all'attribuzione al movimento corporeo di un ruolo fondamentale e basilare

nello sviluppo della cognizione e della conoscenza Tramite l'interazione epistemologica di una fenomenologia del comportamento con i modelli dei

meccanismi causali ad esso soggiacenti, la nuova filosofia della mente lavora ad una fondazione filosofica della cosiddetta fisiologia dell'azione, volta alla 'riabilitazione' del corpo in funzione del fatto che «noi pensiamo con il nostro corpo e non soltanto con un linguaggio mentale staccato dal corpo che agisce» (Berthoz, Petit, 2006).

È un corpo non più inteso come macchina automatica di derivazione cartesiana (generatore di risposte motorie a stimoli sensoriali), bensì come 'macchina biologica', costitutivamente dotato di scopi e in attiva e costruttiva interazione col proprio ambiente. In questa prospettiva teorica l'azione, piuttosto che come semplice espressione motoria dell'elaborazione sensoriale, è concepita come 'melodia cinetica' attiva e finalizzata, insieme strutturato di movimenti coordinati in funzione di un fine specifico.

Contro il soggetto epistemico cartesiano e universale, basato su una concezione non biologica di una realtà assoluta, in sé, senza interferenze soggettive da parte del soggetto, si produce così un decisivo ribaltamento della gerarchia tradizionale che ha subordinato l'azione per secoli alla sensazione o alla rappresentazione percettiva dell'oggetto esterno, e la si radica nell'esperienza vissuta, nell'interazione del vivente con l'ambiente, che co-struttura l'insieme. Ne deriva un nuovo modello del vivente, dell'ambiente e della mente, che supera le limitazioni del concetto cartesiano di macchina e 'l'abisso metafisico' che ha diviso per secoli il corpo dalla mente.

L'obiettivo di questa analisi consiste nel far comprendere che l'accettazione del postulato che "non esistono due individui uguali, come nemmeno due situazioni uguali e anche lo stesso atleta non sviluppa mai un'abilità motoria nello stesso modo". Presuppone un cambio della visione meccanicistica del corpo umano e allo stesso tempo induce l'adozione di modelli non-lineari attraverso i quali studiare il suo comportamento nel "macro cosmo" del rendimento sportivo.

2. Personalizzare i processi

2.1. *Apprendimento Differenziale*

Recentemente, il rapporto tra valutazione e scelte didattiche viene tematizzato anche nella letteratura che affronta i problemi della differenziazione dell'insegnamento.

In generale, si discute la possibilità di conoscere, per mezzo di approcci valutativi mirati alle peculiarità ed i talenti individuali degli studenti per una gestione dell'insegnamento più flessibile e dinamica.

Come ogni insegnante sa, in una classe mediamente numerosa, gli studenti si distinguono per capacità, stili cognitivi e di apprendimento, tratti di personalità, tipo di motivazione nei confronti dell'esperienza scolastica, esperienze di apprendimento pregresse, background educativo familiare, appartenenza culturale differenti e, talora, anche assai distanti. La riflessione

e gli studi sulla differenziazione dell'insegnamento acquistano oggi nuovo vigore e significatività (Baldacci, 2006; Zanniello, 2010) proprio in rapporto alla necessità di dare risposte operative ai problemi posti da un'eterogeneità delle classi che tende ad essere sempre più marcata e che, se non adeguatamente presa in carico dalla scuola e dagli insegnanti, rischia di rappresentare un fattore critico. L'esigenza di migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli alunni, insieme alle riflessioni e alle ricerche che in ambito pedagogico-didattico hanno messo in evidenza il grande peso che le differenze nella classe hanno sulla qualità dell'apprendimento scolastico individuale, inducono oggi a considerare insufficiente l'adozione di un tipo di insegnamento "mono-tono" o "a misura unica", basato su modalità comunicative, tempi e strumenti di apprendimento uguali per tutti (Comoglio, 2006).

2.2. Allenamento Differenziale

Sale e MacDougall (1981) attraverso la teoria del programma motorio difendono che la specificità della pratica può essere comparata con l'allenamento basato nell'uso di esercizi generali, nel senso di avvicinare il movimento negli allenamenti al modello di movimento della competizione in quanto a forma, velocità o tipo di contrazione, o che permetta di avvicinare l'allenamento alla realtà competitiva.

In certe fasi dell'allenamento, è possibile osservare come alcuni atleti sono capaci di generare nuovi modelli di movimento e migliorare la propria performance con poca o nessuna pratica; Si possono anche avere risposte con modelli differenti, non stabiliti precedentemente dalla tecnica ortodossa o programmati dall'allenatore. Altri atleti d'altra parte non conseguiranno risultati seppur riuscendo a ripetere il modello prestabilito anche con estrema fedeltà.

Bernstein (1967) considerava che per essere un esperto si deve essere in grado di dominare l'abilità motoria in tutte le situazioni possibili, ma dato che le condizioni non sono mai due volte le stesse, la pratica deve essere orientata non solo a conseguire automatismi per la specifica abilità motoria, ma piuttosto a sviluppare strategie motorie flessibili che si adattino ai cambi delle variabili che intervengono.

Shea e Kohl (1990) osservarono i miglioramenti nell'apprendimento dopo l'inserimento di variazioni. Lo stesso succede per l'allenamento, che non deve enfatizzare la ripetizione come mezzo più importante per migliorare il rendimento, ma piuttosto provvedere a fornire all'atleta un ampio spettro di situazioni che gli permettano di generare cambi nel sistema di analisi, modifiche nella dinamica del sistema; attraverso l'allenamento dobbiamo fornire una serie di esperienze che permettano all'atleta di scoprire la risposta finale di ogni situazione attraverso un'analisi più rapida possibile.

3. Valorizzazione del concetto di Intelligenze Multiple

3.1. Insegnamento centrato sull'individuo

Secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993) tutti gli individui sono in grado di conoscere il mondo attraverso ognuna delle nove intelligenze da lui ipotizzate, ma ognuno possiede un "profilo delle intelligenze" diverso, nel senso che i modi in cui esse vengono chiamate in causa e combinate tra loro, per portare a termine i vari problemi e progredire nei vari campi, variano da individuo a individuo.

E queste differenze dovrebbero rappresentare una sfida per ogni sistema educativo che si ponga come obiettivo un reale apprendimento e sviluppo delle potenzialità di ogni discente. La constatazione della diversità nelle abilità e nei modi di conoscere di ciascun bambino, accanto alla convinzione dell'importanza del bisogno di scoprire e coltivare i propri talenti, ha portato Gardner(2005) ad opporsi ai programmi uniformi e totalmente dominati dal pensiero linguistico e logico-matematico, per sostenere la necessità di un "insegnamento centrato sull'individuo" e caratterizzato da curricula necessariamente ricchi, atti a stimolare una varietà di intelligenze e a rispondere ai bisogni di ciascun studente di cui è responsabile. Gli educatori dovrebbero conoscere i punti di forza, gli stili, il profilo delle intelligenze di ciascun discente per poter presentare le materie di studio nel modo più congeniale per quel ragazzo, rispettando il suo carattere di ragionamento spaziale o musicale e non imponendo indiscriminatamente a tutti quello linguistico-logico (Gardner, 1991).

Sarebbe auspicabile che genitori e insegnanti collaborassero nell'interesse del bambino, individuando le naturali inclinazioni del discente per metterlo nelle condizioni di esplorare e costruire a poco a poco un senso di competenza che può portare all'acquisizione della padronanza tecnica in un particolare campo, intesa come solido terreno su cui coltivare la creatività.

Nella sua teoria Howard Gardner(1999) sottolinea l'importanza del ruolo che la cultura ha nei processi intellettivi in genere e, più in particolare, nella dinamica dell'evento creativo. Opponendosi alla concezione piagetiana della conoscenza umana intesa come forma unitaria e per così dire monodimensionale.

La teoria delle intelligenze multiple comporta che i diversi tipi di intelligenza siano presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni. Il diverso profilo cognitivo di ciascuno dipende dallo sviluppo delle intelligenze, che si articolano e maturano nella interazione tra propensioni innate e condizionamenti culturali: i "vincoli", di natura sia biologica sia culturale, non sono però fattori determinanti nell'applicazione, bensì spazi che demarcano per così dire il territorio e mettono capo a possibilità. Scompare così la divisa psicologica pura e semplice, separata da capacità che hanno una base organica e dall'influenza del contesto culturale quale insieme strutturato di simboli e pratiche simboliche; al contrario, si crea un legame tra psicologia, biologia e matrici culturali.

3.1. Allenamento centrato sull'individuo

La complessità dell'allenamento sportivo è data dall'aggregazione dinamica di molti fattori che lo costituiscono e che interagiscono tra loro. Una delle definizioni più convincenti è quella formulata da Vittori: «l'allenamento sportivo è un processo pedagogico-educativo complesso che si concretizza nell'organizzazio-

ne dell'esercizio fisico ripetuto in quantità e con intensità tali da produrre carichi progressivamente crescenti, che stimolino i processi fisiologici di supercompensazione dell'organismo e favoriscano l'aumento delle capacità fisiche, psichiche tecniche e tattiche dell'atleta, al fine di esaltarne e consolidarne il rendimento di gara» (Bellotti, Donati, 1992).

Ma sviluppare le capacità psico-fisiche di un soggetto significa prima di tutto migliorare lo stato di benessere generale dell'individuo, il suo stato di salute generale implementando così le possibilità di muoversi nell'ambiente e utilizzare il proprio corpo per compiere gesti ed azioni sempre più precise e complesse seguendo il motto olimpico "Citius!, Altius!, Fortius!" espressione in latino che significa "Più veloce!, più in alto!, più forte!".

Promuovere la salute vuol dire "mettere la persona al centro" e questo può essere raggiunto mediante un approccio centrato sulla persona. (Zucconi, Howell, 2003).

La visione dell'atleta in questo caso non può essere limitata ad un complesso di muscoli da stimolare per raggiungere la migliore elasticità o la maggiore forza ma si deve guardare oltre i parametri biomeccanici del soggetto e valutare la persona.

L'Approccio Centrato sull'Atleta si pone come obiettivo prioritario lo sviluppo dei bambini e degli adolescenti che praticano uno sport, la realizzazione delle loro potenzialità, l'acquisizione di una capacità atletica unita alla forza psichica, all'equilibrio emotivo e relazionale (Raffuzzi, Inostroza, Casadei, 2006).

Programmare cicli di allenamento sulla base di modelli generalizzati e periodizzazioni legate a conoscenze maturate in anni di studi su soggetti diversi tra loro risulta sicuramente non utile al raggiungimento del risultato in quanto il corpo umano non può essere catalogato come sistema rigido e uniforme in tutti perché ognuno ha caratteristiche antropologiche, genetiche e psicofisiche differenti.

Se accetto l'altra persona come qualcosa di rigido, di già diagnosticato e classificato, di già formato dal suo passato, contribuisco a confermare questa ipotesi limitata. Se l'accetto come un processo di divenire, contribuisco, invece, al limite delle mie possibilità, a confermare e a rendere reali le sue potenzialità (Rogers, 1951).

Conclusioni

La personalizzazione si riferisce alla modalità di intervento didattico caratterizzato dall'impiego flessibile e sistematico di tecniche didattiche decise di volta in volta per ottimizzare l'apprendimento in funzione delle caratteristiche individuali e specifiche del discente. Un approccio individualizzato mira, cioè, ad assicurare a tutti il raggiungimento delle stesse competenze fondamentali, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento.

È necessario che i percorsi si centrino sull'individuo anche nell'allenamento delle capacità fisiche e tecniche analizzando le componenti personali e le variabili da individualizzare per consentire una performance migliore.

Per la programmazione dell'allenamento diventa fondamentale l'anamnesi del soggetto al fine di valutare tutte le componenti psico-fisiche che possono influenzare l'applicazione di un modello in modo da poter plasmare questo sulla figura da allenare.

Nel caso degli sport di squadra questo processo di personalizzazione può sembrare difficile da realizzare ma si può ricorrere alla formazione di gruppi seguendo i principi dell'apprendimento cooperativo.

I Johnson (Johnson e Johnson, 2007) ritengono che un uso efficace del meto-

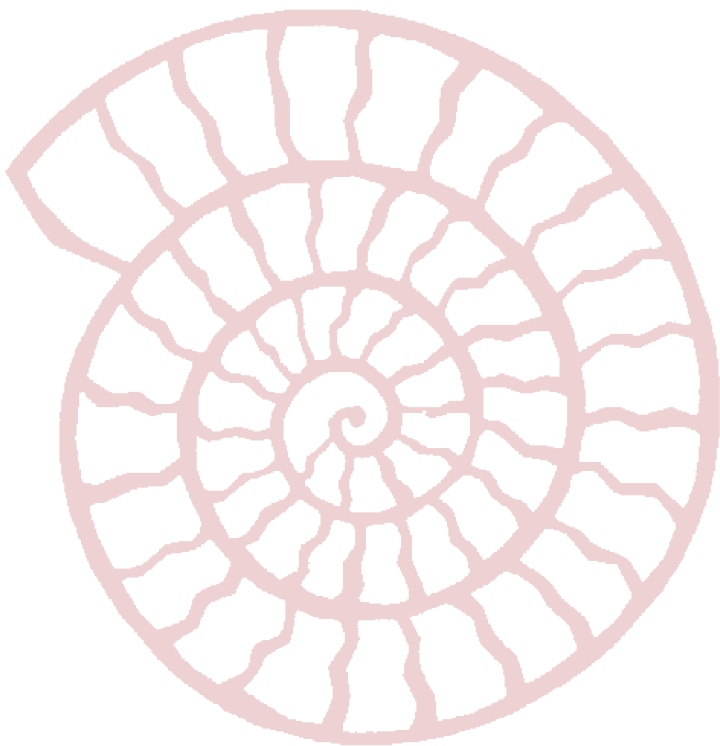
do Cooperative Learning preveda la formazione di gruppi di lavoro *piccoli* (massimo 4 componenti) ed *eterogenei* per competenze scolastiche e relazionali. Infatti, gruppi di dimensioni ridotte facilitano gli scambi, la partecipazione e l'assunzione di responsabilità di tutti i componenti, mentre le differenze interne di background, di capacità e di genere sembrano idonee a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, di assunzione ed esercizio dei ruoli di tutoring, di ricerca di prospettive diverse che favoriscano l'approfondimento di contenuti da apprendere.


Allo stesso modo allenare in gruppi divisi per competenze e caratteristiche può aiutare ad applicare la personalizzazione dei processi e valorizzare le caratteristiche individuali raggiungendo la migliore performance nel più breve tempo.

Questo elaborato, non esaustivo, vuole esser uno stimolo a continuare la ricerca applicata in campo pedagogico alla valorizzazione dei concetti di personalizzazione e differenziazione didattica evidenziando i vantaggi in tutti i campi dell'istruzione e della formazione dell'individuo.

Riferimenti

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione e Individualizzazione*. Centro Studi Erickson
- Bellotti, P., Donati, A. (1992). *L'organizzazione dell'allenamento sportivo*. Nuove frontiere. S.S.S.; Roma.
- Bernstein, N. A. (1967). *The coordination and regulation of movements*. Pergamon Press; Oxford.
- Berthoz, A. Petit, L. (2006). *Phénoménologie et Physiologie de l'action*. Odile Jacob; Paris
- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS Roma
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Feltrinelli, Milano.
- Gardner, H. (1993). *Formae mentis*. Feltrinelli; Milano.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Feltrinelli, Milano.
- Gardner, H. (2005). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Feltrinelli, Milano.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T, Smith, K (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*. 19, 15–29, DOI 10.1007/s10648-006-9038-8. Springer.
- Kagan, S. (2000). *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro; Roma.
- Raffuzzi, L., Inostroza, N., Casadei, B. (2006). Per uno sport che aiuta a crescere, L'Approccio Centrato sull'Atleta. *Rivista di Studi Rogersiani "Da Persona a Persona"*, novembre 2006.
- Rogers; C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin/ Constable & Robinson, Ltd.
- Sale, D., Macdougall, D. (1981). Specificity in strength training: A review for the coach and athlete. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*.
- Shea, C. H., Kohl, R. M. (1990). Specificity and variability of practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport (RQES)*, 61(2), 169 – 177.
- Tomlinson, C. A., Cunningham, C. (2003). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade K-5*. Alexandria, VI: ASCD.
- Verkhoshansky, Y., Siff, M. C. (1999). *Supertraining*. Supertraining International. Retrieved online at <<http://www.verkhoshansky.com/>>. Accessed June 2013.
- Zucconi, A., Howell, P. (2003). *La Promozione della Salute*. Bari: la meridiana.





La costruzione delle opportunità: il processo di scelta dei percorsi d'istruzione e formazione professionale

Creating opportunities: The decision-making process programs of vocational education and training

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

francesco.melchiori@gmail.comA

ABSTRACT

Given the quality of the Vocational Training System, it is fundamental to deepen the knowledge about configuration of students' career choices. This is made possible by an examination of possible affecting variables, as well as orientation programs. This paper presents an encompassing analysis of public documents, which deal with researches on student orientation projects that derive from education policies, together with a survey on the causes of specific vocational training choices. Accordingly, many possible characterizations are highlighted, together with eventual similarities and differences among them, so that it is possible to elaborate a grounded theory based on evidence and the evaluation of the survey.

In funzione della qualità del Sistema di Formazione Professionale, è senza dubbio necessario approfondire la conoscenza sulla composizione delle scelte degli allievi che hanno intrapreso uno di questi tipi di percorsi formativi considerando le possibili influenze e gli interventi di orientamento. L'articolo presenta l'analisi dei documenti pubblici afferenti alle ricerche e indagini realizzate in relazione agli interventi derivanti da politiche educative, in tema di orientamento, percorsi d'istruzione e formazione professionale, e sulle cause determinanti la specifica scelta della formazione professionale. Si evidenziano in tal modo le possibili caratterizzazioni, ovvero somiglianze/differenze, al fine di poter ri-costruire una teoria emergente che possa adattarsi alle evidenze selezionate e alla documentazione delle ricerche e indagini analizzate.

KEYWORDS

School orientation, Career choice, Evidence review, Vocational training, Decision-making opportunity.

Orientamento, Scelta del percorso formativo, Revisione sistematica, Formazione professionale, Opportunità di scelta.

1. I presupposti dello studio

1.1 La problematica

Il sistema della formazione professionale coinvolge molti *soggetti* e svolge funzioni eterogenee. Nell'analizzare i prodotti (percorsi qualifica, percorsi formazione-lavoro, corsi di formazione superiore o di alta qualificazione, strumenti di orientamento e accompagnamento, altra formazione) e i risultati (qualificati, diplomati, formati e riqualificati) di tale sistema è possibile domandarsi se e in che modo i responsabili diretti della formazione professionale possano migliorare l'offerta formativa, e il collegamento al mondo del lavoro, analizzando la scelta attuata da parte dei giovani verso la formazione professionale o regionale o sussidiaria. In altre parole, se e attraverso quale strumento o di ricerca o di sondaggio o di raccolta dati, è studiata la problematica *del determinarsi della scelta dei percorsi di formazione professionale* da parte dei *frequentanti* e dei *qualificati* e dei fattori che possono essere collegati a essa come: le *informazioni* sulla formazione professionale (orientamento); i *criteri* decisionali; le *motivazioni* e le *aspettative*; le *opportunità* di lavoro. In breve, "occorre valutare la qualità di un processo decisionale denso di conseguenze per il futuro di un giovane" (Barone 2007, p. 15).

Per quanto precedentemente indicato, in funzione della qualità del sistema di FP, diventa utile approfondire la conoscenza sulla formazione delle scelte degli allievi che hanno intrapreso uno dei percorsi della formazione professionale, considerando le possibili influenze e gli interventi di orientamento, attraverso lo studio della documentazione di indagini, inchieste e ricerche nazionali che hanno affrontato tale problematica evidenziando le possibili caratterizzazioni, ovvero somiglianze/differenze, in modo da poter ri-costruire una teoria emergente (Cfr. Glaser, Strauss, 2009) che possa adattarsi alle evidenze emergenti dalla documentazione delle ricerche e indagini analizzate.

Lo studio realizzato, da considerare come una ricerca di analisi delle evidenze, affronta le problematiche legate allo sviluppo progressivo e permanente delle competenze professionali, in questo caso quelle iniziali, e quindi agli strumenti che possono fornire le *giuste opportunità* agli individui per innescare il processo di crescita costante della creatività e delle capacità individuali.

Di seguito, dopo una prima descrizione della principale azione, opportunità, che può influire sulla formazione della scelta, l'azione di orientamento, si riporteranno i risultati dell'analisi compiuta sulla documentazione dei risultati di ricerche effettuate da alcuni degli enti di ricerca più attivi nel campo della formazione professionale.

1.2 La costruzione delle opportunità

Orientamento è intraprendere un tragitto un passo alla volta seguendo un'attrattiva; Lao Tse¹ afferma che "un viaggio lungo mille chilometri inizia con un piccolo passo", il *volgersi ad Oriente* non è sufficiente per direzionarsi, è necessario essere coscienti di dove si vuole andare.

1 Lao Tze, o Lao Tzi, è stato una delle maggiori figure della filosofia cinese, la cui esistenza reale è ancora dibattuta. Attenendosi alla tradizione cinese, egli visse nel VI secolo a.C., anche se molti storici collocano la sua vita nel IV secolo a.C., il periodo delle cento scuole di pensiero e degli Stati Combattenti. È attribuita a Laozi la scrittura del *Tao Te Ching* (testo sacro taoista), ed egli stesso è considerato il fondatore del Taoismo.

Spesso la rilevanza dell'“orientamento scolastico e formativo” viene svalutata dalla considerazione che quest'ultimo sia un passaggio meno rilevante tra “l'orientamento della persona” inteso in termini più generali di sviluppo dell'umano e l'orientamento “al mondo del lavoro” più strettamente legato alla ricerca di opportunità in ambito professionale.

I dati sulla dispersione scolastica, che sappiamo essere difficili da rilevare univocamente, dal 2010 (19,2%) risultano in calo, sebbene ancora molto lontani dall'obiettivo di Lisbona del 10%. Secondo il rapporto sulla scuola italiana 2011 della Fondazione Agnelli l'identikit degli individui a rischio *drop out* è definito da caratteristiche ben precise: tendenzialmente maschi, spesso di origine straniera e, in ogni caso, con retroterra socio-culturali relativamente svantaggiati, che hanno già evidenziato carenze nei rendimenti scolastici e probabilmente sono in ritardo negli studi. L'impressionante squilibrio nella presenza di alcuni strati sociali nei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, sempre secondo le ricerche del rapporto, è la più evidente testimonianza del fallimento della scuola media unica come garante del successo formativo di tutti e, dunque, come motore di mobilità sociale. Secondo Gavosto², la tesi che risulta dalle ricerche della Fondazione Agnelli è che bisogna innanzitutto migliorare la qualità della scuola secondaria di primo grado in modo che le scelte dei ragazzi siano più guidate, a prescindere dalla realtà della scuola professionale e dell'orientamento proposto dalle medie. Per ottenere i risultati migliori e combattere l'esclusione sociale, l'IEFP deve essere indirizzata verso i bisogni dei gruppi socialmente esclusi con l'obiettivo di raggiungere un alto standard minimo di istruzione e formazione per tutti, e puntare soprattutto su percorsi cofinanziati dagli imprenditori. Non è un caso, infatti, che “l'orientamento in ingresso e in uscita dei giovani e delle famiglie” è stato esplicitamente previsto dal riordino degli ordinamenti scolastici³.

L'obiettivo da raggiungere in una prospettiva rinnovata dell'orientamento e del supporto alla scelta non è più la *riuscita* degli studenti, unicamente e obbligatoriamente intesa come riuscita scolastica, ma il concetto più dilatato di *successo* connesso con l'efficacia personale e la capacità di ottenere risultati creativi e concreti. In un incontro promosso sul tema educazione tecnica, professionale e ricerca industriale, il ministro dell'istruzione, propose un modello basato su una stretta interazione tra mondo della scuola e aziende, tra formazione, ricerca, politiche attive del lavoro, imprese⁴. Prendendo in considerazione la definizione più condivisa a livello europeo di *orientamento*, descritto come l'insieme degli elementi che contribuiscono “attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze, i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione e occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, [...] e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competen-

2 Presidente della Fondazione Agnelli che ha realizzato il rapporto sulla scuola in Italia 2010 denunciando il funzionamento problematico della scuola secondaria di primo grado.

3 W. Moro, *L'orientamento tra media e biennio*, <http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Didattica_e_apprendimento/didattica/2010/02/04/moro4.shtml>.

4 Intervento del ministro Profumo a Bologna del 24 aprile 2012.< <http://www.ilsole24ore.com/art/impresa-e-territori/2012-04-25/modello-emilia-istruzione-064420.shtml?uuid=ABy1QETF&fromSearc>>.

ze"⁵ allora appare chiaro il valore assiologico della scelta nella costruzione del sistema di IeFP.

Questo processo può essere favorito o ostacolato, ed è per questo che nelle scuole in cui si svolgono già interventi orientativi, sia di tipo formativo che informativo è importante che gli insegnanti siano sempre più consapevoli dei processi che attivano, e conseguentemente che ne favoriscano l'efficacia. L'efficacia in questo caso deve essere intesa come la crescita della capacità e della consapevolezza delle proprie scelte⁶.

D'altronde il cambiamento di rotta che si sta verificando già da alcuni anni nella valutazione e nella selezione dei percorsi di formazione in Italia⁷ è il primo segnale della necessità di approfondire la ricerca sul tema specifico della *decisione/scelta*. Un'urgenza, quest'ultima, scarsamente percepita dalla comunità degli enti e delle organizzazioni che analizzano i risultati ed implementano studi sull'IeFP. Anche nei casi di ricerche ben strutturate, con disponibilità di risorse sufficienti e che prevedono il coinvolgimento di campioni rilevanti della popolazione (Nicoli 2009, p. 7), manca purtroppo un focus sulla dimensione della "scelta", sia per individuare i fattori che la determinano, sia come dimensione condizionante per la riuscita degli allievi nel percorso formativo.

Nella situazione attuale i risultati conseguiti dal sistema della Formazione Professionale dimostrano come il potenziale di attrazione di questa tipologia formati-

5 Risoluzione U.E. approvata nella seduta del 18 maggio 2004.

6 D. Sempio, *Apprendistato o liceo? Non è la scuola ma la scelta sbagliata a "rovinare" i ragazzi*, <<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2010/2/27/SCUOLA-Apprendistato-o-liceo-Non-e-la-scuola-ma-la-scelta-sbagliata-a-rovinare-i-ragazzi/69664/>>.

7 Nessun settore dell'*education* nel nostro Paese ha fatto registrare, in un tempo così breve, una crescita analoga. Infatti nell'arco di soli di 8 anni circa 170.000 giovani, tra i 14 ed i 17 anni, si sono iscritti ai percorsi Regionali di Istruzione e Formazione Professionale con l'obiettivo di acquisire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo a fronte di sole 20.000 unità nel 2003. Questi allievi manifestano evidentemente un concreto bisogno di professionalità e di istruzione pratica, ma anche con la speranza di trovare un lavoro dignitoso e soddisfacente. I miglioramenti ottenuti dai percorsi triennali sono stati anche attestati da due recenti indagini realizzate dall'ISFOL e da FORMA. La prima è stata condotta su di un campione nazionale di 3.600 giovani qualificati nel 2006/7, mentre la seconda ha analizzato l'intero universo dei qualificati del 2008 in cinque regioni (Lombardia, Veneto, Marche, Lazio, Campania), utilizzando anche gli archivi costituiti dalle comunicazioni obbligatorie. Le indagini confermano i risultati ottenuti da questi percorsi nella riduzione della dispersione scolastica, la loro capacità di intercettare e rimotivare una parte degli studenti che la scuola perde. Solo una parte minore (il 27% secondo l'indagine ISFOL) si iscrive direttamente, la maggior parte arriva ai percorsi triennali come seconda chance, dopo un passaggio fallimentare nella scuola. Sicuramente i ragazzi che incontrano difficoltà nei percorsi scolastici sono attratti dalla possibilità di un rapido ingresso nel mondo del lavoro, ma sono soprattutto le metodologie didattiche attive, basate sull'imparare facendo, che li riattivano la loro motivazione ad apprendere fino a portarli a conseguire la qualifica e anche oltre, perché una parte (36% secondo ISFOL) prosegue gli studi dopo aver conseguito la qualifica (sempre secondo ISFOL il 68,1% nel quarto anno dei percorsi regionali per il diploma professionale, il 18,4% nella formazione professionale di secondo livello, il 9,3% nella scuola secondaria superiore). Non è possibile prevedere se questi soggetti arriveranno a un titolo di studio superiore alla qualifica. Questo le indagine non possono dirlo, ma è certamente un dato rilevante che più di un terzo dei qualificati sia motivato a continuare a formarsi.

va sia ancora notevolmente ampio (*Ivi*) ed le evidenti ricadute sull'occupabilità e la coesione sociale giustificano gli sforzi e le manovre per il suo rafforzamento.

1.3 I soggetti interessati allo sviluppo di opportunità

Al sistema d'istruzione e formazione professionale leFP partecipano diverse componenti differenti tra loro per livello, prerogative e interessi, cioè: l'UE (per le Direttive), lo Stato (in particolare il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Istruzione), le Regioni, le Province, le Agenzie e organizzazioni formative, gli allievi (e le loro famiglie) e le imprese produttive.

L'UE ha un ruolo di indirizzo nelle politiche della formazione professionale ed è spesso il principale finanziatore degli interventi nel settore. A seguito del reindirizzamento dei finanziamenti stanziati dal Fondo Sociale Europeo si segnala che il sistema di formazione professionale ha subito negli anni recenti una riduzione delle risorse economiche.

Anche lo Stato nazionale ha un ruolo direzionale che recentemente è andato accrescendosi per la realizzazione dell'elenco nazionale dei profili professionali (altrimenti detti *profili standard*). Rispetto a questi ultimi, alcuni obiettivi che si intendono perseguire sono l'agevolazione del riconoscimento dei crediti/titoli a livello interregionale e tra i due canali dell'istruzione e della formazione professionale.

Le Regioni, che da sempre hanno competenza in materia di formazione professionale, ricoprono un ruolo di indirizzo, programmazione, coordinamento, valutazione e vigilanza. Nello specifico, le Regioni:

- stabiliscono i Programmi triennali e le direttive annuali di attuazione e coordinano il sistema di orientamento professionale;
- definiscono i criteri e le modalità di attuazione del sistema di valutazione e monitoraggio e gli standard formativi, oltre che le modalità di certificazione degli esiti;
- approvano gli *schemi tipo* di convenzione con le Agenzie e organizzazioni formative, e contemporaneamente vigilano e controllano lo svolgimento delle attività affidate dalle Regioni a soggetti terzi.

Per quanto riguarda le competenze delle Province, invece, queste si riducono all'identificazione dei fabbisogni formativi, alla compartecipazione alle attività di programmazione (quindi alla formulazione dei Programmi triennali), e all'approvazione e trasmissione alle Regioni di progetti territoriali e di piani Provinciali di politica del lavoro. Nell'ambito di questi ultimi interventi, le province riconoscono i corsi ed esercitano la vigilanza sugli stessi, nominano le Commissioni d'esame e provvedono al rilascio dei relativi attestati.

Gli enti e le Agenzie formative implementano i corsi, ma possono anche promuoverne di innovativi, generando in tal modo nuovi profili professionali che, laddove approvati dalla Regione, possono confluire nell'elenco dei *profili standard*. Nel corso del tempo le Agenzie formative sulla base di interessi, storie e tradizioni comuni si sono organizzate in confederazioni. Ad oggi le due più importanti associazioni di categoria delle agenzie formative sono Forma e CENFOP.

In ultimo, alla base di questa organizzazione gerarchica dei soggetti/ruoli, si trovano gli allievi (e le loro famiglie) e le imprese produttive costituiscono i destinatari degli interventi formativi. Questi attori non sono da considerarsi fruitori finali e passivi, ma coproduttori attivi dei servizi di formazione. Difatti, per

quanto attiene agli studenti occorre sottolineare che le attività di formazione sono anzitutto attività di relazione; mentre, per quanto riguarda il ruolo attivo giocato dalle aziende, si consideri che parte integrante dei percorsi formativi professionali sono proprio gli *stage*.

Per tutte le situazioni precedentemente specificate in funzione della “qualità di sistema”, diventa utile approfondire la conoscenza non solo riguardo a come l’IeFP fornisce allo studente competenze teoriche, pratiche e sociali, con espliciti obiettivi di integrazione, ma anche come gli allievi, o potenziali, si rappresentano la formazione IeFP.

Grazie all’analisi dei risultati delle ricerche, dei sondaggi e dei monitoraggi degli Enti territoriali e dalle Agenzie di ricerca, è possibile capire la scelta dei giovani di frequentare i percorsi formativi e i corsi di IeFP, tenendo conto delle caratteristiche demografiche, familiari, sociali e culturali.

1.4. La metodologia di studio

Per condurre lo studio è stato utilizzato una composizione del metodo dell’analisi dei contenuti con quello della ricerca sistematica basata *sulle evidenze*⁸. Con questo metodo, si sono analizzati i documenti pubblici afferenti alle ricerche e indagini realizzate che riguardano, in questo particolare caso, gli interventi, derivanti da politiche educative, che hanno riguardano l’orientamento, i percorsi d’istruzione e formazione professionale, le ricerche sulle cause determinanti la scelta della formazione professionale.

È importante sottolineare che lo studio, e quindi l’analisi effettuata, sulla documentazione prodotta da Enti di ricerca ed Enti e Agenzie locali, ha avuto come riferimento temporale esattamente il primo dodicennio del XXI secolo, non solo in ragione dei profondi cambiamenti legislativi e normativi, già precedentemente citati, ma anche per la scelta da parte degli Enti locali di massimizzare le esperienze comuni con o senza stabili istituti (intese, convenzioni, comitati, conferenze, ecc.).

2. La caratterizzazione dello studio

2.1. Le fonti informative e i documenti di ricerca

Il presente studio, quindi, intende presentare alcune ricerche – che si riferiscono o a sondaggi, o a monitoraggi o a raccolte dati oppure a riflessioni di secondo livello – attraverso l’analisi della loro documentazione o pubblicata su internet o raccolta direttamente alla fonte, realizzata o dagli enti territoriali oppure da Agenzie di ricerca (comprese le Università), e pubblicati su internet, che hanno avuto come obiettivo l’analisi delle caratteristiche che hanno influenzato le scelte dei giovani verso i percorsi della formazione professionale.

In altre parole, si pone «la questione dei meccanismi di reclutamento degli allievi della formazione professionale e, in termini più generali, dell’equità dei processi di selezione scolastica e sociale che avvengono all’interno del nostro siste-

8 Le *evidenze* riguardano l’accuratezza delle prove raccolte, l’accuratezza dei risultati raggiunti, la fiducia sull’uso dei risultati e la loro usabilità.

ma complessivo d'istruzione e formazione iniziale, secondario e terziario» (ISFOL, 2011, p. 26).

Osservando i risultati della ricerca documentale realizzata è possibile rilevare una differenza nella conduzione delle indagini. Da una parte gli enti territoriali, cioè comuni, province e regioni, effettuano *azioni di monitoraggio* sugli esiti della formazione professionale e affidano all'esterno committenze per effettuare *progetti di ricerca* sugli effetti, intesi come efficacia, delle azioni svolte. Dall'altra parte, si possono considerare enti ed organizzazioni di ricerca che realizzano progetti di ricerca, caratterizzate anche da indagini e inchieste e da committenze degli enti territoriali, il cui scopo è di stabilire in che modo, e quali attori influiscono, sugli allievi per la scelta di frequentare i percorsi formativi del sistema di istruzione e formazione professionale –IFP⁹.

Questo studio ha preso in considerazione la documentazione, che riguarda la problematica delineata, o pubblicata su internet o raccolta direttamente alla fonte, e ha effettuato, principalmente, una *categorizzazione* dei risultati desunti dalle ricerche, e descritti nella loro documentazione; tali risultati sono considerati più idonei a descrivere e rispondere alla problematica stessa.

Dalla azione di ricerca del materiale documentale, e quindi dello svolgimento di specifiche ricerche o indagini o monitoraggi riguardanti la costruzione e le determinanti della scelta dei percorsi della formazione professionale, si è constatato che tale focus di approfondimento non è particolarmente affrontato allo stato attuale; infatti non si sono rilevate particolari indagini o nazionali (istituto ISFOL), o regionali (regione Piemonte), o provinciali (alcune come Grosseto, Mantova) oppure comunali (nessun comune). Alcune caratteristiche delle determinanti che riguardano gli allievi della formazione professionale, come le caratteristiche demografiche, la scolarità dei genitori, il livello socio-economico della famiglia, la mobilità sul territorio, sono analizzati anche in ricerche o monitoraggi che non sono stati considerati in questo specifico studio. Allo stesso modo non sono state considerate congruenti con il focus tutte le ricerche o indagini o monitoraggi riguardanti la soddisfazione per gli esiti della formazione professionale.

Considerando le limitazioni predette e circoscriventi e delimitanti il focus dello studio sono state considerate le seguenti ricerche:

ISFOL, *La formazione professionale: il punto di vista degli allievi Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i progetti scolastici e lavorativi dell'utenza*, Relazione, 2010; si focalizzano, rispetto alla scelta della formazione professionale, i criteri decisionali che l'abbiano informata, le motivazioni ed aspettative che l'abbiano alimentata, e le informazioni assunte dagli studenti circa le opportunità ed i vincoli che questa scelta porta con sé.

Associazione FORMA e Università di Torino – Facoltà di Scienze Sociali-, *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del la-*

9 Le azioni di monitoraggio sulle attività dei percorsi formativi, in particolare, assumono in alcune Regioni un andamento sistematico e consolidato (ad esempio il Piemonte, Il Veneto, l'Emilia Romagna); in altre Regioni, invece, sono legate direttamente alle singole azioni formative (ad esempio la Basilicata, il Lazio, la Puglia). Alcune Regioni hanno anche deciso di costruire un "Sistema Informativo Interregionale di divulgazione e consultazione delle informazioni sulle opportunità formative promosse dai diversi territori regionali con il fine di consentire a tutti gli interessati di accedervi in tempo utile" (Calabria, Campania, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Toscana, Veneto).

voro, Rapporto di ricerca, 2010; è focalizzato l'obiettivo sulla costruzione concettuale di profili di giovani che giungono alla formazione professionale.

Provincia Grosseto e Simurg Ricerche, *I motivi delle scelte scolastiche Indagini sui fattori di scelta della scuola superiore e sugli orientamenti scolastici degli studenti grossetani*, Rapporto di ricerca, 2010; la ricerca si è posta l'obiettivo di analizzare i fattori soggettivi e familiari che determinano le scelte degli indirizzi di studio nella scuola media superiore sul territorio grossetano.

Un primo risultato dello studio, quindi, sulla base dei risultati della ricerca documentale operata è di constatare che la costruzione delle scelte non è un argomento di approfondimento ritenuto rilevante né dalle Agenzie di ricerca, o nazionali o regionali, né dagli Enti territoriali, o Regioni o Province o Comuni.

L'analisi della documentazione sulle azioni di monitoraggio porta ad una prima duplice categorizzazione riguardanti da una parte o i percorsi formativi o i corsi di formazione oppure i destinatari della formazione, e dall'altra le strutture complesse dell'istruzione e formazione professionale come o le categorie dei tipi di formazione (vedi classificazione precedente) o le tipologie degli erogatori di formazione.

Gli enti territoriali hanno commissionato molte ricerche che hanno come oggetto o il sistema leFP nel suo complesso (Cfr. Regione Piemonte, 2011) (ad esempio studi sull'efficacia, sull'efficienza, sull'economicità, sugli esiti lavorativi, ecc.) oppure su specifici o settori formativi o progetti di formazione o partecipanti alla formazione (ad esempio partecipazione di genere, settori industriale o dei servizi, tipi di qualifiche, partecipanti extracomunitari, ecc.) (Barbera, 2011).

La maggior parte delle ricerche compiute non ha avuto come oggetto specifico le cause determinanti della scelta, anche se nella maggior parte delle ricerche si evidenziano risultati riguardanti la struttura dei partecipanti alla ricerca nonché le motivazioni, o richieste direttamente o derivate da elaborazioni, che hanno portato alla scelta dei percorsi di formazione professionale (Cfr. ISFOL, 2011).

L'analisi dei contenuti effettuata sulla documentazione delle ricerche precedentemente indicate ha permesso di evidenziare una possibile struttura per quanto attiene sia alle determinanti della scelta sia alla struttura dei profili degli studenti rispetto alla scelta operata.

Nei paragrafi successivi sono evidenziati, i risultati dell'analisi dei contenuti di ricerche svolte a livello nazionale, regionale e provinciale; questi paragrafi sono seguiti da una interpretazione dell'analisi dei contenuti delle indagini e inchieste realizzare suddivisi sulla base di una specifica struttura organizzativa (determinanti e profili).

3. L'analisi della documentazione delle ricerche

3.1. La ricerca nazionale

Quella a cura di Barone è sicuramente una delle relazioni più approfondite e specifiche rispetto all'importanza di indagare quanto ponderata sia stata la scelta di un percorso formativo, quali criteri decisionali la abbiano informata, quali motivazioni ed aspettative la abbiano alimentata, e quali informazioni abbiano gli studenti circa le opportunità ed i vincoli che questa scelta porta con sé. Diventano determinanti per la ricerca le influenze e le pressioni provenienti dalla famiglia di origine, dal gruppo amicale, oltre che dagli insegnanti e dagli altri operatori preposti, a vario titolo, ad orientare le scelte formative delle nuove leve. A

partire da questa osservazione, sembra poi utile indagare in che misura la scelta di un centro di formazione professionale (CFP) sia socialmente strutturata, in funzione delle appartenenze territoriali e di genere, delle origini sociali e della cittadinanza degli studenti.

Da evidenziare è sicuramente l'“effetto di attrazione” esercitato dal mercato del lavoro per questi studenti, complementare all'“effetto di repulsione” prodotto dal sistema educativo. Detto altrimenti, prediligono questo canale formativo quanti sono attratti dai ruoli professionali cui esso prepara più tipicamente, ma anche quanti vi sono, per così dire, sospinti per effetto dello scarso rendimento scolastico¹⁰.

Assumono, invece, scarso peso le motivazioni eterodirette, legate alle influenze da parte di genitori o amici, e così pure quelle legate a fattori contingenti, come la vicinanza a casa e la gradevolezza della sede del CFP (contrariamente a quanto emerge dalla ricerca nella provincia di Grosseto). Nonostante ciò molti studenti si lamentano dei problemi logistici associati alla lontananza della propria abitazione dalla sede del corso. In altre parole, questo elemento incide sulla qualità della propria esperienza formativa in misura tutt'altro che trascurabile, ma esso riveste un ruolo marginale nelle scelte effettuate. Inoltre si osserva che, quando i giovani italiani si trovano a dare conto delle proprie scelte (ad esempio, quella se proseguire o meno gli studi dopo la licenza media o il diploma), tendono ad attribuire scarsa importanza alle influenze esterne esercitate da genitori e amici (Cavalli, Facchini 2001; Buzzi 2005). Gli studenti della formazione professionale, da questo punto di vista, non fanno eccezione. Gli studenti amano autorappresentarsi come i protagonisti indiscussi delle proprie scelte scolastiche. Si noti che solo un intervistato su dieci dichiara di non essersi appoggiato a servizi per l'impiego o l'orientamento, tuttavia questi sembrano svolgere un ruolo marginale nel processo decisionale. Va segnalato che gli allievi stranieri indicano più spesso degli italiani gli insegnanti come una figura di rilievo nella propria scelta a favore del CFP.

La ricerca segnala come solo il 37,5% degli iscritti ad un CFP ha scelto immediatamente il corso attualmente frequentato dopo la secondaria inferiore, mentre il 5,2% dichiara di essersi prima “guardato intorno” ed il 57,3% afferma che non si è iscritto immediatamente al CFP. Si tratta, in ampia misura, di allievi provenienti da istituti tecnici o professionali. In particolare, tra quanti dichiarano di avere scelto in precedenza un altro percorso formativo prima di accedere all'attuale CFP, proviene dai licei solo il 17,3% dei casi, dagli istituti tecnici il 41,1% e dagli istituti professionali (inclusi gli istituti d'arte) il 34,4%, mentre solo il 3,2% proviene da un altro CFP. In altre parole, in molti casi la formazione professionale rappresenta una scelta di ripiego o, quanto meno, una seconda scelta. Segnaliamo, inoltre, che la netta maggioranza degli utenti (86,8%) dichiara d'essersi iscritta al CFP nel primo anno di corso, mentre assai contenuta è la quota di quanti sono entrati nel secondo (10,1%) o nel terzo anno (3,1%).

Un dato estremamente interessante è fornito dalla messa in evidenza della *logica vocazionale* presente tra gli studenti che scelgono un CFP, cioè nel fare ragionevolmente assegnamento su un investimento scolastico ambizioso col desiderio di svolgere lo specifico lavoro cui esso prepara.

10 Il 62,5% degli iscritti ai CFP dichiara di avere conseguito la votazione “sufficiente” all'esame di licenza media ed il 56,4% dichiara di avere ripetuto o interrotto la frequenza di almeno un anno scolastico durante il proprio iter di studi.

Infine, è utile segnalare la disamina, attraverso opportuni modelli multivariati, della misura per cui l'utenza dei diversi indirizzi diverga quanto a motivazioni di scelta rispetto questo canale formativo. I risultati ottenuti evidenziano due peculiarità di interesse. In primo luogo, i CFP che preparano per i mestieri nell'ambito dei servizi alla persona vengono scelti meno spesso perché ritenuti più facili e più frequentemente per ragioni di ordine vocazionale ("volevo fare lo specifico lavoro per cui preparano"). Questo risultato riflette, in parte, la maggiore presenza femminile in questo tipo di corsi, ma esso persiste anche se viene tenuto sotto controllo il genere degli intervistati. Ciò significa che anche i (non pochi) maschi che frequentano questi corsi dichiarano motivazioni di scelta più tipicamente femminili, ossia legate maggiormente ai contenuti del corso e meno alla sua presunta facilità rispetto alle scuole superiori. Va rilevato, peraltro, che l'utenza dei diversi rami della formazione professionale iniziale non differisce in misura apprezzabile quanto a rendimento scolastico pregresso. In secondo luogo, le analisi condotte indicano che i corsi di grafica, informatica e servizi all'impresa vengono scelti meno spesso per motivi di ordine vocazionale e più comunemente perché si ritiene che essi aiuteranno a trovare lavoro quanto prima. In altre parole, questi corsi non attraggono tanto per gli specifici contenuti che vi vengono impartiti, ma per motivi di ordine prevalentemente strumentale, verosimilmente radicati nell'aspettativa che i profili occupazionali per cui preparano saranno sempre più richiesti nel mercato del lavoro.

In conclusione, l'elemento da porre in evidenza riguarda l'urgenza di interventi che migliorino la qualità degli spazi e della strumentazione didattica nei CFP, ritenuta inadeguata da una quota cospicua di studenti, ed in maniera sostanzialmente indipendente dai loro attributi socio-demografici. Se il decisore politico non vuole che essa venga percepita come un "canale di serie B", deve essere disposto anche ad investire risorse che ne assicurino la qualità e l'efficienza.

3.2. La ricerca regionale

L'indagine realizzata nella Regione Piemonte ha inteso approfondire da un lato la rappresentazione del mondo dell'istruzione dei giovani in formazione, focalizzando l'attenzione sulla percezione del percorso scolastico pregresso e di quello formativo in atto; dall'altro, il ruolo della formazione quale veicolo per l'integrazione sociale. A tale scopo, è stato elaborato un questionario sottoposto ai giovani frequentanti un corso di formazione professionale. Il questionario è stato somministrato nel corso dell'anno scolastico 2008/2009 a due differenti popolazioni: la prima composta dai giovani che avevano da poco iniziato il loro percorso di formazione professionale, ovvero che nel mese di novembre 2008 risultavano iscritti al primo anno di un corso di durata annuale, biennale o triennale. La seconda popolazione, invece, è rappresentata da coloro che nel mese di maggio 2009 stavano per concludere il percorso formativo, ovvero che stavano frequentando l'ultimo anno di un corso di durata variabile. In entrambi i casi il questionario è stato somministrato, con modalità di auto-compilazione, a tutti i ragazzi presenti in classe: pertanto, fatti salvi i casi di assenze, i dati sono stati rilevati sull'intera popolazione e non solo su di un campione. Il primo gruppo, corrispondente ai giovani "in entrata", è composto da 3.153 soggetti; il secondo, quello dei ragazzi "in uscita", da 2.058 casi. I giovani intervistati frequentavano in prevalenza un corso triennale post-obbligo o biennale con crediti in ingresso a seguito dell'abbandono della scuola superiore, mentre solo una minoranza è inserita in un corso annuale di ridefinizione del proprio processo formativo. Dal-

l'analisi sulla struttura interna della popolazione risulta che l'80 per cento dei giovani in formazione professionale è nato in Italia e ha cittadinanza italiana. I ragazzi di origine non italiana provengono innanzitutto dall'Europa orientale (oltre il 40 per cento), quindi dall'Africa settentrionale (circa 25 per cento), dall'America Latina (circa 15 per cento) e dall'Africa sub-sahariana (tra il 6 e il 7 per cento); è invece molto esiguo il numero di coloro che provengono dall'Asia, da altri paesi dell'Europa occidentale e dall'America settentrionale. L'unico aspetto che differenzia i giovani che hanno da poco intrapreso un percorso di formazione da quelli che sono in procinto di concluderlo è, come ovvio, l'età, più bassa per i primi che per i secondi. I ragazzi in entrata sono nati tra il 1991 e il 1994, avevano perciò al momento della rilevazione un'età compresa tra i 14 e i 17 anni; i giovani in uscita, invece, sono nati nella quasi totalità dei casi tra il 1990 e il 1992, ovvero hanno un'età compresa tra i 17 e i 19 anni.

Nell'indagine si è cercato di identificare due compiti specifici che la formazione professionale svolge: l'integrazione nel mercato del lavoro e la riconciliazione con l'universo scolastico e educativo. I dati raccolti confermano che gli intervistati riconoscono agli enti formativi un ruolo importante in entrambi gli ambiti. In particolare, è stato chiesto ai ragazzi di indicare il loro grado di accordo con alcune proposizioni relative alla formazione professionale: in tabella si osserva che la percentuale di coloro che condividono le affermazioni presentate, dichiarandosi "molto" o "abbastanza" d'accordo

	In entrata	In uscita
La fp riavvicina molti studenti alla scuola	72,7	69,0
L'importante è imparare bene un mestiere	93,4	92,3
La fp è una via utile per trovare lavoro	91,6	88,3
Studiare è importante, non solo per trovare un lavoro	82,9	85,7
L'importante è guadagnare prima possibile	91,6	63,5
La fp è l'ultima spiaggia per chi non ha voglia di studiare	40,6	46,1
Senza un diploma di 5 anni è difficile trovare un buon lavoro	61,0	60,0

Tabella a: grado di accordo con le affermazioni proposte – scuole formazione professionale

Possiamo innanzitutto osservare come l'immagine della formazione professionale sia nettamente positiva per i ragazzi che ne hanno esperienza diretta: per nove ragazzi su dieci un corso di formazione è importante per entrare nel mercato del lavoro, mentre per sette su dieci la formazione permette il riavvicinamento nei confronti dell'istituzione scuola. Risulta inoltre alta e in crescita nei ragazzi che si apprestano a terminare il percorso formativo (85,7 per cento, contro l'82,9 dei ragazzi in entrata), la percentuale di coloro che riconoscono all'istruzione un valore in sé, indipendentemente dall'inserimento lavorativo. Al contempo, non è particolarmente elevata la percentuale di coloro che ritengono la formazione professionale un'"ultima spiaggia" destinata a chi mostra scarsa volontà o non è portato per lo studio: è questo infatti l'unico *item* per il quale il grado di accordo positivo non

raggiunge la maggioranza assoluta di preferenze. Infine, è possibile notare che le risposte date dai ragazzi in entrata e in uscita dal percorso formativo siano piuttosto simili, salvo in un caso: oltre nove ragazzi su dieci all'inizio della formazione ritengono che sia importante iniziare a guadagnare subito, mostrando dunque un'ottica di breve periodo orientata a far fruttare, nel minor tempo possibile, le competenze acquisite. La quota si riduce significativamente, però, per i ragazzi che sono sul punto di terminare il loro percorso (63,5 per cento): l'esperienza della formazione sembra dunque contribuire allo sviluppo di una sensibilità di più lungo periodo, che attribuisce meno valore alla gratificazione immediata – in questo caso economica – mettendo in risalto altri fattori, quali ad esempio l'importanza dello studio e di imparare “bene” un mestiere.

In conclusione di questo paragrafo, è interessante considerare in che modo cambiano le intenzioni rispetto al futuro dei giovani in entrata e in uscita da un percorso di formazione. È interessante annotare, per la formazione della scelta, se la partecipazione ad un percorso formativo incida oppure no sui progetti formativi e lavorativi futuri (questo tema sarà ripreso nel paragrafo conclusivo di questa sezione). Una prima osservazione interessante riguarda la sostanziale stabilità, tra coloro che hanno appena iniziato la formazione e coloro che la stanno terminando, della quota di ragazzi che hanno intenzione, una volta conseguita la qualifica, di cercare lavoro (circa 66 per cento), di iscriversi ad un altro corso di formazione professionale (circa 9 per cento) e di lavorare con la propria famiglia (oltre il 6 per cento). Dal confronto fra risposte date dai ragazzi in entrata e da quelli in uscita emergono però alcune differenze: per i giovani in uscita, comprensibilmente, la percentuale di coloro che dichiarano di non sapere cosa fare dopo la fine del percorso formativo risulta quasi dimezzata (dall'11,4 al 6,6 per cento). Specularmente raddoppia invece la percentuale di coloro che dichiarano di volersi iscrivere a una scuola superiore (dal 6,4 al 12,6 per cento).

Quest'ultimo risultato appare particolarmente interessante perché conferma la capacità della formazione professionale di favorire la riconciliazione con il mondo scolastico, il recupero di fiducia nelle proprie capacità e la voglia di investire in progetti personali rilevanti per l'acquisizione di capitale umano, da parte di giovani che hanno alle spalle un percorso spesso difficoltoso e accidentato.

	In entrata	In uscita
Cercare lavoro	65,4	67,1
Continuare la fp	9,6	8,5
Lavorare con la famiglia	7,3	5,3
Iscrizione scuola superiore	6,4	12,6
Non sa	11,4	6,6

Tabella b: intenzioni dopo la fine del percorso di formazione professionale

3.3. La ricerca provinciale

L'indagine portata avanti da Simurg Ricerche¹¹ su commissione dell'Osservatorio scolastico provinciale è molto interessante perché prende in considerazione i

11 Provincia di Grosseto – Simurg Ricerche, *I motivi delle scelte scolastiche*, 2010

fattori individuali e familiari che determinano le scelte. Per avere indicazioni operative specifiche per la programmazione si ritiene infatti necessario distinguere i fattori sui quali è possibile agire attraverso politiche e interventi da quelli che invece riguardano dinamiche che sfuggono alla programmazione locale. È a questo scopo che, per completare il quadro conoscitivo, si è deciso di realizzare un'indagine diretta finalizzata ad approfondire il contesto familiare, le preferenze individuali, i bisogni e le inclinazioni degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado grossetana.

Inoltre si è anche cercato di valutare la performance del sistema scolastico andando a osservare:

- la soddisfazione degli utenti (studenti)
- l'entità degli insuccessi scolastici
- l'incidenza del cambiamento scolastico
- la garanzia di effettiva libera possibilità di scelta della scuola preferita
- la fiducia degli utenti (il grado di affidamento ad esempio può essere
 - valutato andando a guardare se gli studenti si rivolgono ai servizi
 - scolastici di orientamento, oppure se non si fidano di questi).

In breve si è rilevato che per ciò che riguarda il tasso di cambiamento scolastico, la libera possibilità di scelta ed il livello di fiducia nei confronti dei servizi di orientamento degli studenti-utenti, la performance non è completamente soddisfacente. Con riferimento al primo aspetto, la percentuale del cambiamento scolastico (16,3%, cifra che quasi raddoppia in alcune zone della provincia), ed alla seconda questione, la quota (15,8%) di coloro che hanno dichiarato di non avere scelto in maniera libera la scuola preferita, si evidenziano dati significativi. L'entità degli insuccessi scolastici non rappresenta un dato particolarmente significativo allo stato attuale, soprattutto perché il livello di bocciature aumenta in corrispondenza della scuola secondaria superiore e può essere in parte ricondotto ad errori nelle scelte scolastiche compiuti dagli studenti al termine della terza media. La soddisfazione dei ragazzi, infine, è in generale piuttosto buona, visto che il 90% dei ragazzi ha risposto che si ritiene soddisfatto in una misura compresa tra il "sufficientemente soddisfatto" e il "completamente soddisfatto". Le criticità sulle quali è opportuno intervenire sono quelle che non rendono libera la scelta dei ragazzi (e che, inoltre, determinano anche, nella maggior parte dei casi, il cambiamento) e si ricollegano con il sistema educativo e con quello dei trasporti. In particolare i ragazzi che non si sentono liberi di scegliere la scuola da frequentare sono guidati dai consigli dei genitori che, in molti casi, nell'aiutare i figli nella scelta, finiscono per condizionarli con le loro preferenze o, addirittura, con il loro esempio. Sembra, infatti, che la generazione dei ragazzi intervistati abbia cristallizzato il sistema di scelte scolastiche compiute dai rispettivi genitori, con il risultato di una quasi staticità sociale e di una inerzia al cambiamento. Abbiamo sottolineato che i ragazzi provenienti da famiglie con status socioeconomico elevato (con riferimento al livello di istruzione ed attività professionale svolta dai genitori), tendono, nella maggior parte dei casi, a scegliere gli stessi indirizzi di studio (dei genitori), ad avere rendimento scolastico rilevante, a scegliere senza tener conto della distanza ed essere molto soddisfatti della scelta fatta. Al contrario, coloro che provengono dalle famiglie più con status inferiore tendono a scegliere le scuole, più vicine a casa (sono, quindi, maggiormente scoraggiati nei confronti del pendolarismo), ad avere rendimenti inferiori, ad essere meno bravi e a cambiare con maggior frequenza la scuola scelta dopo le medie (il livello di cambiamento al liceo o magistrale è di 15 punti percentuali più

basso rispetto agli istituti professionali). Un secondo fattore che condiziona i ragazzi nella scelta è la consapevolezza della distanza che devono percorrere quotidianamente per raggiungere la scuola desiderata e che, in troppi casi, li porta a ripiegare verso una scuola ed un indirizzo diverso rispetto a quelli davvero preferiti. La lontananza è un ostacolo insormontabile per un gran numero di studenti intervistati che hanno dichiarato di aver cercato un compromesso tra i propri obiettivi e la vicinanza della scuola.

Rispetto a coloro che hanno già deciso di abbandonare la scuola, o che pensano di poterlo fare, le motivazioni principali che giustificano questa scelta sono la mancanza di voglia di studiare, una probabile bocciatura oppure il pensare che il titolo di studi conferito dalla scuola che si sta frequentando non sia in realtà utile a trovare un lavoro.

4. I risultati dello studio sulle evidenze

4.1. I determinanti della scelta

Dall'analisi dei contenuti delle ricerche condotte sulla costruzione della scelta anche in relazione con i dati derivanti dall'analisi dei percorsi è possibile ritrovare alcune costanti che nel loro insieme possono considerarsi come la struttura dei determinanti, ovvero un nucleo di elementi che si ritrovano evidenziati come risultati delle indagini condotte all'interno delle ricerche. A conferma di quanto detto dalle ricerche si evidenzia chiaramente una duplicità di motivazioni, che potremmo considerare di sfondo, che sottendono la scelta di un percorso di FP. Da un lato, l'attrazione per un'opzione di studio orientata in senso applicativo tesa a formare figure professionali specifiche, intesa quindi come canale che favorisce un rapido inserimento nel mercato del lavoro¹². Dall'altro lato, emerge sullo sfondo la ricerca, da parte degli allievi, di un'esperienza formativa non troppo impegnativa e di durata non troppo prolungata. Siamo di fronte, cioè, alla complementarità tra attrazione per il sistema produttivo e repulsione dal sistema formativo che traspare, indirettamente, dall'analisi dei profili socio-demografici dell'utenza dei percorsi di FP.

Per mettere in rilievo i determinanti della scelta si può utilizzare come "guida" il possibile ragionamento che induce uno studente ad optare per un percorso di FP. Il punto di partenza è costituito da un rendimento scolastico deludente (1° determinante) e dalla constatazione che, al di là di possibili ostacoli esterni, le proprie difficoltà vanno ascritte, innanzitutto, ad uno scarso interesse per lo studio (2° determinante). Questo non può che affievolire, agli occhi degli studenti, la determinazione a dedicare le proprie energie ed il proprio tempo ad un corso di studi impegnativo, anche perché le chance di arrivare al diploma possono apparire limitate. Ebbene, è questo il momento in cui, per così dire, i "desideri" incontrano "il possibile", ossia le speranze degli studenti di inserirsi comunque nel mercato del lavoro, in tempi non troppo lunghi ed in ruoli qualificati, in-

12 Queste motivazioni orientate al futuro, ossia collegate ai propri progetti lavorativi, appaiono in tutte le ricerche citate e anche in molte altre che hanno come focus gli esiti dei corsi di formazione e le opinioni degli studenti frequentanti o dei qualificati. Vedi D. Nicoli, *Monitoraggio della istruzione e formazione professionale nella federazione "forma"*. Monitoraggio IFP, 2011.

contrano le loro pessimistiche valutazioni sulle chance di riuscita alle scuole superiori. La scelta di un percorso di FP matura proprio su questo sfondo. Invece di accettare un ingresso immediato e dequalificato nel mercato del lavoro, lo studente individua una soluzione non troppo onerosa, in termini di durata dell'iter formativo e di impegno richiesto, ma tale comunque da sostenere le proprie ambizioni e speranze in un accettabile futuro occupazionale. Accanto a questo logica decisionale, che sostanzialmente rappresenta la scelta della formazione professionale come un ripiego (3° determinante) che consente di "continuare a sperare", emerge però una seconda logica. Questa si collega al fatto che, dai dati delle ricerche sulle opinioni degli studenti – domande sul pregresso della formazione – emerge l'esistenza di oltre un terzo degli iscritti ai percorsi professionali che ha conseguito almeno una votazione di "buono" all'esame di licenza media, mentre uno su dieci ha ottenuto "distinto" o "ottimo". Costoro scelgono un percorso di FP, probabilmente perché attratti da uno specifico ruolo occupazionale. Si tratta, in altre parole, di una logica *vocazionale*. Appare evidente che le due logiche, delineate, possono tranquillamente intersecarsi, coesistere, ed eventualmente anche assumere un peso diverso in tempi diversi.

Assumono, invece, un peso variabile, le scelte legate alle influenze da parte di genitori o amici (4° determinante), e così pure quelle legate a fattori contingenti, come la vicinanza a casa e la gradevolezza della sede del CFP (5° determinante). Due osservazioni si impongono al riguardo. In primo luogo, alcune ricerche evidenziano che molti studenti intervistati si lamentano dei problemi logistici associati alla lontananza della propria abitazione dalla sede del corso. In altre parole, questo elemento incide sulla qualità della propria esperienza formativa in misura tutt'altro che trascurabile, anche se esso riveste un ruolo marginale nelle scelte effettuate. In secondo luogo, va osservato che, quando i giovani italiani si trovano a dare conto delle proprie scelte (ad esempio, quella se proseguire o meno gli studi dopo la licenza media o il diploma), tendono ad attribuire scarsa importanza alle influenze esterne esercitate da genitori e amici (Cavalli, Facchini 2001; Buzzi 2005). Gli studenti della formazione professionale, da questo punto di vista, non fanno eccezione. In breve, gli studenti amano auto-rappresentarsi come i protagonisti indiscussi delle proprie scelte scolastiche. Naturalmente, queste riflessioni vanno tenute presenti con cautela in considerazione della non ampia quantità delle ricerche analizzate.

Infine, si è cercato di rilevare se le ricerche avessero esaminato gli aspetti relazionali vissuti nella istruzione/formazione precedente il percorso FP (6° determinante).

Dai risultati espressi dalle inchieste analizzate si osserva che la risposta è, nel complesso, negativa. In altre parole, si conferma che il problema centrale alle scuole frequentate in precedenza sembra essere soprattutto quello di uno scarso coinvolgimento personale nello studio, eventualmente alimentato anche dalla scarsa capacità dei docenti di entusiasmare i propri allievi, quanto meno secondo il giudizio di questi ultimi. Infine, una quota modesta, benché non trascurabile, di studenti manifesta difficoltà relazionali pregresse, più o meno preoccupanti, collegate ai compagni, ai docenti, o eventualmente ad entrambi.

Infine, dalle ricerche si rileva che le risorse economiche, culturali e sociali del proprio ambiente di provenienza (7° determinante) incidono in misura determinante sulle opportunità scolastiche e lavorative, anche attraverso il tramite delle motivazioni allo studio e delle ambizioni educative ed occupazionali. Come ha insegnato Bourdieu (1979), è sicuramente possibile finire per *scegliere* le disuguaglianze di cui siamo, in ultima istanza, vittime.

4.2. I profili della scelta

Dall'analisi dei contenuti della documentazione selezionata è possibile rilevare che un primo obiettivo delle ricerche è quello di tracciare un *profilo* variegato dei ragazzi e delle ragazze che frequentano i corsi di formazione al fine di delineare un quadro descrittivo delle loro caratteristiche demografiche, familiari, sociali e culturali. Si evidenziano in questo caso sia le disomogeneità presenti tra gli utenti dei percorsi formativi e dei corsi sia – attraverso il confronto con dati provenienti da ricerche regionali e nazionali sull'universo giovanile – le peculiarità che contraddistinguono queste popolazioni. Considerando che in tutte le ricerche si evidenzia come la formazione professionale contribuisce a fornire agli allievi una dotazione che coinvolge la "formazione del cittadino alla convivenza civile" e una sfera culturale "di trasmissione di un patrimonio tanto di conoscenze e competenze quanto di valori, norme, regole utili e necessarie per una buona integrazione nella realtà sociale di riferimento" (Colombo, 2001, p. 18), alcune ricerche si sono poste come obiettivo la rilevazione del *valore aggiunto* della formazione professionale in quanto strumento di promozione dell'integrazione sociale.

Altre ricerche, invece, hanno posto come scopo l'importanza di alcune dimensioni personali significative, quali ad esempio la fiducia negli altri e nelle istituzioni, il senso civico, il capitale sociale, la percezione di sé, gli orizzonti temporali, l'uso dello spazio urbano e dei servizi culturali, gli stili di vita e i comportamenti a rischio. Ciascuna di queste dimensioni è stata oggetto, nelle ricerche, di specifiche analisi ed elaborazione dati, con l'identificazione e il calcolo di opportuni indicatori, al fine di valutare l'impatto dei percorsi di formazione sul livello di integrazione sociale dei giovani. Più precisamente, gli indicatori hanno riguardato: relazioni familiari e amicali (capitale sociale primario); aspettative e orientamenti valoriali; fiducia verso le istituzioni; dimensioni chiave della vita quotidiana (stili di vita, uso dello spazio urbano, consumi); cultura materiale.

Dal punto di vista delle evidenze che le ricerche pongono in rilievo circa le cause della scelta verso la formazione professionale due sono le categorie principali di aggregazione, cioè l'"effetto di attrazione" esercitato dal mercato del lavoro, da una parte, e l'"effetto di repulsione" prodotto dal sistema scolastico, dall'altra parte (ISFOL, 2011, p. 3). In altre parole, la IeFP è frequentata da quanti sono attratti dai ruoli professionali cui essa prepara, per un'entrata veloce nel mondo del lavoro; nello stesso tempo è frequentata anche da giovani che hanno provato in altre istituzioni scolastiche un effetto di scarso rendimento scolastico.

Rispetto ai due effetti i sondaggi effettuati, all'interno dei progetti di ricerca, hanno delineato alcune categorizzazioni degli allievi iscritti tra le quali, i seguenti quattro differenti profili che rappresentano e assorbono le evidenze dei sondaggi stessi:

- gli allievi "lineari", ovvero coloro che non hanno mai ripetuto un anno e che dopo la scuola media si sono iscritti direttamente ad un corso di formazione professionale. È possibile sostenere che per tali allievi la formazione rappresenta una sorta di "vocazione", personale o familiare: vi è infatti in questo caso un interesse mirato all'acquisizione di competenze professionali in un campo specifico, di frequente congruente con le attività del sistema produttivo locale e/o con quelle della famiglia;
- gli allievi "drop out", ragazzi con nessuna oppure una bocciatura pregressa che si sono inizialmente iscritti ad una scuola superiore ma non l'hanno portata a termine, ripiegando invece sulla formazione professionale. In questo caso è possibile sostenere che il ruolo svolto dalla formazione professionale

è primariamente orientato al sostegno all'integrazione di giovani che, avendo alle spalle un percorso scolastico difficoltoso (in una certa misura anche a causa della presenza di fattori di fragilità sopra evidenziati) sono a rischio di abbandono o dispersione scolastica. Nel caso gli allievi siano stati oggetto di più bocciature è possibile utilizzare una successiva sotto categorizzazione relativa a:

- gli allievi "vulnerabili", ovvero coloro che, avendo già registrato un insuccesso scolastico nella propria biografia (una bocciatura), dopo le medie si sono iscritti ad un corso di formazione professionale;
- gli allievi "molto vulnerabili", ragazzi che hanno sperimentato due o più bocciature e che provengono sia dalla scuola media, sia da quella superiore, sia da un altro percorso professionale.

Una terza evidenza che è posta in rilievo nelle ricerche indicate (Barbera *et al.*, 2011, p. 30; Regione Piemonte, 2011, p. 149), o direttamente o indirettamente, è che la formazione professionale svolga un ruolo determinante nel favorire il processo di integrazione sociale dei giovani, da un lato con una funzione equiparabile a quella di altre agenzie di socializzazione "classiche", ad esempio a quella del sistema scolastico tradizionale; dall'altro, che la formazione si distingue per una maggiore attenzione e capacità di intervenire sulla popolazione giovanile che presenta maggiori indicatori di fragilità, sia promuovendo l'acquisizione di competenze umane, sociali e culturali necessarie all'ingresso nella vita adulta, sia arginando il rischio di esclusione sociale e le conseguenze negative ad esso connesse. L'evidenza posta da queste ricerche è, quindi, come la formazione professionale può fare risaltare una sua funzione latente di promozione dell'integrazione sociale.

Conclusioni

L'analisi documentale e dei contenuti, che è stata effettuata sulla base di documenti di ricerca rilevati su internet (vedi anche bibliografia e sitografia), non permette di poter generalizzare i risultati dello studio negli stessi termini utilizzati della ricerca educativa o sociale; nello stesso tempo però la struttura concettuale operata, riguardante sia le tipologie di azioni condotte dagli enti territoriali e dalle agenzie di ricerca sia le evidenze emergenti dalle analisi dei contenuti sui risultati delle ricerche, permette di poter comprendere sia quale tipi di comportamenti hanno tenuto i diversi enti territoriali, e quindi la natura degli scopi sottostanti alle loro azioni di osservazione e monitoraggio, sia quali principali ipotesi hanno guidato le agenzie/enti di ricerca nelle loro attività e le principali interpretazioni che hanno descritto in base ai risultati dei loro sondaggi.

In particolare, il comportamento degli Enti territoriali risulta molto eterogeneo¹³; si rilevano diversi approcci per la gestione delle informazioni circa la FP. Alcuni enti territoriali a vari livelli, regionale, provinciale comunale¹⁴, realizzano

13 L'attuale legislazione per la formazione assegna ai diversi livelli degli enti territoriali, responsabilità e prerogative diverse.

14 Ad esempio la Regione Veneto, la provincia di Venezia e il comune di Venezia per gli aspetti dell'Osservatorio delle azioni dell'istruzione e formazione professionale realizzano azioni che si sovrappongono.

un'ampia gamma di azioni, che vanno dalla costituzione di Osservatori alla messa a punto diretta (propri Uffici di competenza) di azioni di monitoraggio e, infine, alla realizzazione (o diretta o in accordo con istituzioni Universitarie o Agenzie di ricerca) di indagini e inchieste relative o all'analisi delle richieste di istruzione e formazione o agli esiti delle attività della FP (vedi ad esempio la Regione Piemonte e il Comune di Torino). Un secondo approccio di comportamento vede gli enti territoriali affidare le attività di osservatorio e di monitoraggio relative alla FP ad un altro settore, come ad esempio il "lavoro" per la regione Basilicata.

Nel settore delle ricerche e dei sondaggi, invece, le tematiche che sono analizzate e le ipotesi che sono verificate, a volte, sono le stesse; i temi principali affrontati riguardano, principalmente, l'offerta formativa alle scelte dei giovani, gli esiti sociali della formazione professionale, la soddisfazione delle richieste del mercato del lavoro. Rispetto a queste tematiche di fondo sono anche raccolte informazioni, e quindi si creano profili, circa lo status personale, economico e sociale dei giovani e le loro propensioni/attitudini verso la formazione professionale.

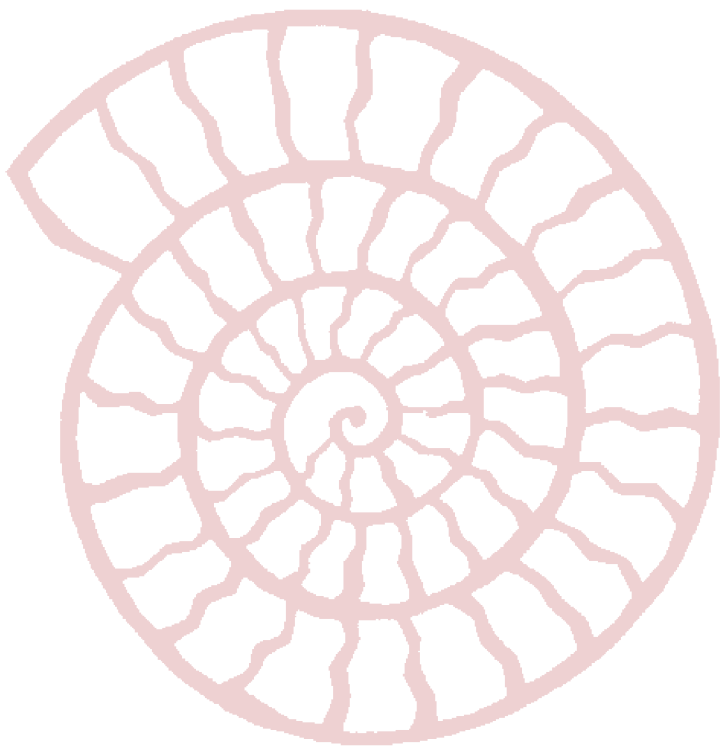
Come si può ricavare dalle esperienze presentate, in questi anni non sono mancate iniziative condotte a livello nazionale o regionale/locale, in parallelo con la crescita dell'interesse per la formazione professionale, per introdurre una strategia o un insieme di strategie per il miglioramento dell'orientamento e delle capacità di scelta informata degli studenti e delle loro famiglie. Queste iniziative, anche se parziali, hanno tuttavia avuto il merito di far crescere una cultura dell'orientamento e del sostegno/supporto in una parte significativa delle scuole italiane.

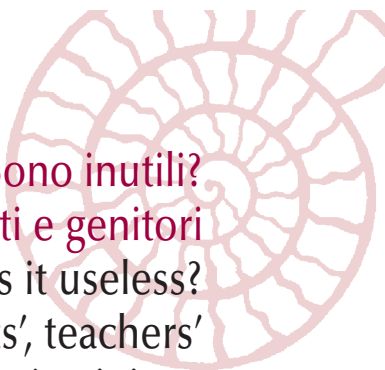
In conclusione dallo studio emerge in modo particolare la mancanza di una strategia di sistema, che porti finalmente ad impiantare un dispositivo di istruzione e formazione professionale attento alle condizioni e alle richieste locali, ma contemporaneamente organizzato e misurato nel suo complesso, che prenda in considerazione i diversi aspetti intervenienti compresa l'analisi ex ante delle cause delle scelte dei giovani per la FP ed ex post l'analisi dell'efficacia della risposta formativa (percorsi di formazione) rispetto alla scelta operata.

Riferimenti

- Barbera, F. et al. (2011). *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro. Rapporto di ricerca*. Torino: FORMA Piemonte.
- Barone, C. (2007). *La Formazione Professionale: il punto di vista degli allievi*. Roma: ISFOL.
- Colombo, M. (2001). *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*. Roma: Carocci.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Glaser, B. G., Strauss, A. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- ISFOL (2008). *Le misure per il successo formativo. Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere – Anno formativo 2007/2008*. Retrieved online at <www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/60B9D52A-B456-45BA-8305-08825F12C70B/0/Lemisureperilsuccessoformativo_Analisi.pdf>. Accessed June 2013.
- ISFOL (2009). *Rapporto di monitoraggio del diritto-dovere – Anno formativo 2008/2009*. Retrieved online at <www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/1C1B2604-FD0D-4452-BEFA-46C78425A340/0/Rapporto_Monit_DD_Anno_2008.pdf>. Accessed June 2013.
- ISFOL (2011). *La formazione professionale: il punto di vista degli allievi. Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i progetti scolastici e lavorativi dell'utenza*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2011): *X Rapporto di Monitoraggio Isfol 2011 – IFP*. Retrieved online at <<http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/2A84FE83-A2A8-494E-9809-2F726A7D1271/0/XRapportodiMonitoraggioIsfol2011IFP.pdf>>. Accessed June 2013.

- Istat (2010): Rapporto sulla coesione sociale. <www.istat.it/dati/dataset/20101220_00/>.
- Nicoli, D. (2009). *Viaggio nelle REGIONI. Il Sistema della istruzione e formazione professionale in Lombardia*. Milano: Osservatorio delle Riforme.
- OECD – JRC European commission, (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators – methodology and user guide*. Paris: OECD.
- Regione del Veneto – Direzione Sistema Statistico Regionale (2010): *Rapporto statistico 2010*. Venezia,: Regione Veneto.
- Regione del Veneto, Direzione Formazione. Progetto Placement (2009). *Sistema di monitoraggio degli esiti occupazionali delle attività formative. Primo report – Anni 2008-2009*. Retrieved online at <www.regione.veneto.it/NR/rdonlyres/E6B1D8E9-11B9-43E9-AE5F-047D3060C8D2/0/Nuovosistemamonitoraggioesitiocc.pdf>. Accessed june 2013.
- Regione Piemonte – Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino (2011). *Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte*. Torino: Regione Piemonte.





I compiti per casa: sono efficaci? Sono inutili? Le opinioni a confronto di studenti, docenti e genitori

Is homework effective? Is it useless? A comparison of students', teachers' and parents' opinions

Mario Polito

Psicologo, Independent Research
info@mariopolito.it

ABSTRACT

This essay is divided into two parts. In the first a description is provided of the ongoing debate about the usefulness of homework. Some maintain that it does not constitute an advantage; therefore it ought to be eliminated. Others think that it is necessary for the improvement of success rates in school—and in life as well. In its second part, this essay offers a synthesis of the author's research, which is based on 13,700 questionnaires collected in 2009 in various Italian cities. Such survey allows for an evaluation of students', teachers' and parents' opinions, so that they could be analysed and compared. The outcome is not a referendum on homework; in fact, it does not determine whether this practice should be preserved as it is or rather abolished. Instead, it is a useful means to solicit a reflexion on the meaning of homework, on its validity, and on the educational health of our school system. In conclusion, suggestions are proposed on how it is possible to ameliorate homework in particular and the school system in general.

Questo saggio è diviso in due parti. Nella prima parte si offre una descrizione del dibattito in corso in merito all'utilità di compiti a casa. Alcuni sostengono che essi non offrano alcun vantaggio e dovrebbero essere aboliti. Altri credono che siano necessari per migliorare il successo a scuola e nella vita. Nella seconda parte si presenta una sintesi di una mia ricerca basata su 13.700 questionari, raccolti nel 2009, in diverse città italiane. Essa permette di valutare le opinioni di studenti, insegnanti e genitori e di metterle a confronto, incrociando le loro risposte. Sono state inserite anche undici tavole sinottiche per visualizzare meglio i risultati principali. Questa ricerca non è un referendum sui compiti per casa. Non serve per decidere se abolirli o mantenerli. Serve solo per sollecitare una riflessione sul senso dei compiti per casa e sulla loro validità e più in generale ci può aiutare a valutare la salute formativa della nostra scuola. Si elencano anche alcuni suggerimenti per migliorare la qualità dei compiti per casa e della scuola nel suo complesso.

KEYWORDS

Homework, Students, Teachers, Parents, Social inequality.
Compiti per casa, Studenti, Docenti, Genitori, Diseguaglianza sociale.

Introduzione

I compiti per casa sono un tema spinoso che riguarda milioni di persone. Ogni pomeriggio e sera, in Italia, circa otto milioni di studenti, dalle elementari alle superiori, si confrontano e si scontrano con i compiti per casa. “Troppi compiti” dicono gli studenti, ma gli insegnanti lo negano. “Troppi compiti” si lamentano i genitori, ma non lo dicono ai docenti per paura di ritorsioni o semplicemente per timore di essere accusati di non collaborare con la scuola. Ogni giorno esplodono troppe tensioni in famiglia per far svolgere i compiti con il loro seguito di rimproveri, nervosismo, conflitti, urla, ribellioni, proteste, punizioni. Sono coinvolti milioni di genitori, che, dopo otto ore di lavoro e dopo un paio di ore di viaggio, si devono affiancare ai loro ragazzi per far svolgere loro i compiti.

È un tema che riguarda milioni di persone (almeno ventiquattro milioni, tra studenti, padri e madri), ma, stranamente e sorprendentemente, finora non è stato studiato e approfondito dalla ricerca scientifica universitaria, né è stato accolto e dibattuto adeguatamente dai media (Tv, giornali e riviste). È presente in Internet in alcuni forum, dove si possono leggere le opinioni di molte persone. Alcune si lamentano dei troppi compiti e la maggior parte mette in discussione il loro senso e in dubbio la loro efficacia. Si possono riscontrare numerose esternazioni delle difficoltà dei genitori e le loro richieste di riduzione della quantità dei compiti per casa. Avendo intervistato molti studenti, colpisce la loro rabbia e la loro demotivazione per il sovraccarico dei compiti che, secondo loro, impedisce di vivere anche altre esperienze oltre alla scuola. Parlando con numerosi docenti, si trova anche la difesa ideale dei compiti per casa da parte di alcuni, che elogiano i compiti perché dovrebbero insegnare la responsabilità, dovrebbero sviluppare il metodo di studio, dovrebbero sollecitare l'autonomia, dovrebbero insegnare a gestire meglio il proprio tempo di studio dovrebbero formare il carattere. Una lunga serie di condizionali, che fa sorgere il dubbio che non si stia parlando di cose reali, ma di grandi principi. Altri docenti riconoscono apertamente la dubbia efficacia dei compiti per casa, ma li assegnano ugualmente, rivelando un po' di incoerenza pedagogica. In breve, il tema dei compiti per casa è scottante, riguarda milioni di persone, ma non se ne parla (ancora) in modo chiaro e sereno.

1. Motivazione

Con la presente ricerca sui compiti per casa, in corso di pubblicazione in maniera integrale (Polito, 2013), ho voluto comprendere meglio le opinioni di tutti gli interessati. Ho voluto riflettere sul funzionamento dell'istituzione scolastica, osservando come essa gestisce questo particolare aspetto dei compiti per casa, e mi sono interrogato sulla funzione formativa della scuola oggi. Tale ricerca sui compiti per casa mi ha permesso di guardare alla scuola prendendo in considerazione il parere diretto di 7.211 studenti, 5.357 genitori, 1.309 docenti. Li ringrazio tutti per la loro generosa collaborazione. Grazie alle loro risposte, è emerso un quadro realistico della scuola italiana oggi, che ha indicato i punti critici ma anche la direzione migliore per porvi rimedio.

2. Risultati e nuovi interrogativi sull'efficacia dei compiti per casa

Analizzando i numerosi risultati ottenuti attraverso questa ricerca, sono sorte molte domande. Eccone alcune: ha senso assegnare i compiti su argomenti non spiegati in classe? Ha senso assegnare compiti senza poi correggerli in classe? Ha

sensu assegnare compiti senza accertarsi che gli studenti siano capaci di svolgerli bene da soli, autonomamente, senza la presenza amorevole o urlante dei genitori? Ha senso assegnare compiti se gli studenti non hanno capito bene come eseguirli? Ha senso caricare gli studenti di compiti per casa, solo perché a scuola non si ha tempo di svolgere il programma? Ha senso assegnare compiti senza insegnare un buon metodo di studio per svolgerli bene? Ha senso assegnare compiti che distruggono la motivazione a studiare? Ha senso assegnare compiti che semplicemente non sono eseguiti o sono svolti solo parzialmente e male? Ha senso assegnare compiti, se poi gli studenti nella maggioranza li svolgono frettolosamente e superficialmente? Ha senso assegnare compiti ripetitivi e noiosi? Ha senso assegnare compiti senza conteggiare quanto tempo è necessario per svolgerli? Ha senso assegnare compiti senza sapere quanti ne hanno assegnati gli altri colleghi? Ha senso assegnare compiti senza personalizzarli e senza tenere conto delle difficoltà, risorse e interessi dei singoli studenti? Ha senso assegnare i compiti per punizione? In breve, riflettere sull'efficacia dei compiti per casa significa mettere in discussione la scuola oggi: il suo senso, la sua funzione educativa, il suo valore formativo, la sua efficienza produttiva.

3. Quadro metodologico

Per impostare la mia ricerca, ho preso visione di alcuni dati disponibili a livello internazionale. In particolare, ho analizzato i dati della ricerca svolta soprattutto in Usa. Ho approfondito i risultati forniti soprattutto dalle varie ricerche di Harris Cooper (1989a; 1989b; 2007), che ha analizzato, a livello accademico, le correlazioni statistiche tra alcune variabili implicate nei compiti per casa. Ho seguito l'acceso dibattito, raccolto poi e sistematizzato da Alfie Kohn (2007) un pedagogista che ha smontato dettagliatamente la mitologia creata attorno ai compiti per casa e ne ha rivelato l'inconsistenza. Ho letto con interesse l'opinione dei genitori e dei docenti raccolte dalle interviste di Sara Bennett e da Nancy Kalish (2007) (genitore la prima e giornalista la seconda).

La loro ricerca mi ha ispirato un nuovo lavoro, che non era presente ancora nella letteratura internazionale. In altre parole, volevo incrociare le risposte dei diretti interessati al tema dei compiti per casa. Volevo sapere che cosa ne pensavano gli studenti, i loro docenti e loro genitori. Desideravo anche mettere a confronto le loro risposte, per capire quanto fossero vicine o distanti. Per raggiungere questi obiettivi, ho costruito tre questionari (uno per gli studenti, uno per i docenti e uno per i genitori) che contenevano le stesse domande sull'efficacia dei compiti per casa, ma anche su altre variabili, quali la motivazione, il metodo di studio, l'attenzione e la concentrazione. Mi è stato particolarmente utile mettere a confronto i loro tre rispettivi punti di vista.

Grazie alla generosa collaborazione di molte persone, genitori, studenti, docenti, dirigenti e istituti scolastici, ho raccolto un notevole numero di questionari: 13.877, 7211 studenti (dalla quarta elementare all'ultimo anno delle scuole superiori), 5357 genitori, 1309 docenti.

I risultati sono attendibili, sia per la vastità del campione, sia per i criteri interni di validità statistica, che confermano che i risultati sono affidabili. Il campione di 13.877 persone è valido e questo ci permette di proporre delle buone generalizzazioni sui 25 milioni di protagonisti di questa ricerca: 8 milioni di studenti, un milione di docenti, 8 milioni di madri, 8 milioni di padri.

Ma ripercorriamo la strada che mi ha indotto a orientare e approfondire la mia ricerca sull'efficacia dei compiti per casa.

4. Il sovraccarico dei compiti per casa

Il 25 gennaio 1998, la rivista americana "Time" metteva in copertina il tema dell'eccesso dei compiti per casa. Gli articoli che componevano questa inchiesta convergevano sull'idea del sovraccarico. A parere di vari esperti, i compiti per casa erano troppi. Non erano messi in discussione come strategia educativa, ma erano accusati di essere eccessivi. La tesi sottostante era che, quando sono eccessivi, emerge la saturazione, aumenta l'affaticamento fisico, emotivo e motivazionale, che sono fattori che ne riducono inevitabilmente l'efficacia.

L'Istituto OCSE (un'organizzazione di ricerca che valuta il sistema economico e formativo di una trentina di nazioni e che propone paragoni, differenze e sfumature) nel 2003 pubblicava i risultati riguardanti le ore di studio pomeridiano degli studenti di vari paesi e sottolineava come gli studenti italiani studiassero di più della media delle altre nazioni prese in considerazione: 10,5 ore a settimana, in confronto alle 5,9 degli altri. Questo dato aveva creato una lieve polemica, ma non un grande dibattito.

Il 26 ottobre 2006, in Italia, la rivista "Panorama" pubblicava alcuni articoli sul sovraccarico dei compiti per casa. Il titolo dell'inchiesta era chiaro dal punto di vista della comunicazione mediatica: "Basta compiti a casa". Ecco alcune dichiarazioni: Le famiglie si sentono in difficoltà e sono sull'orlo della crisi di nervi. I ragazzi devono studiare a scuola e a casa oltre le otto ore a giorno, oltre le 40 ore settimanali, più di un lavoratore adulto. I conflitti in famiglia attorno al tormentone dei compiti per casa si replicano ogni sera. Inoltre, non si tiene conto che, dopo un certo tempo, la mente non apprende, per la stanchezza e la saturazione e si crea un effetto paradossale di odio verso i compiti. Molti docenti suggeriscono ai genitori di seguire i ragazzi nei compiti per casa o di trovare un insegnante di supporto. Non si rispetta la circolare del 1964 del Ministro dell'Istruzione, Mario Ferrari Aggradi, che suggeriva di moderare la quantità dei compiti per casa. Una circolare che nessuno conosce e nessuno rispetta, ma che è ancora in vigore.

5. La sentenza canadese sulla personalizzazione dei compiti per casa?

Il 21 novembre 2009, alcuni giornali (ad es. "Il Corriere della Sera") intitolavano: "La battaglia vinta di due genitori canadesi, niente compiti per casa per i loro figli". Si tratta di un titolo giornalistico gonfiato che non rispecchia la realtà dei fatti. Non è vero che questi due genitori (di professione avvocati) avessero ottenuto che i loro figli fossero esonerati dai compiti. Avevano invece ottenuto di avere compiti personalizzati, come è giusto che sia. Hanno vinto la battaglia sulla personalizzazione dei compiti per casa: i compiti per casa sono utili se sono personalizzati, cioè adattati alla personalità e al ritmo di apprendimento di ogni studente. Hanno denunciato l'ingiustizia di assegnare compiti per casa, senza aver spiegato bene in classe gli argomenti corrispondenti. Hanno segnalato al giudice l'inutilità formativa di assegnare compiti a studenti che non erano capaci di svolgerli autonomamente a casa. Hanno dichiarato che loro sono solo genitori e non hanno le competenze per spiegare ai figli quello che non è stato spiegato a scuola. Il giudice, con la sua sentenza, ha dato loro ragione nel far personalizzare i compiti assegnati ai loro figli-studenti. I genitori canadesi si sono impegnati, da parte loro, a mandare a scuola i loro figli preparati. Il giudice, nella sentenza, non ha abolito i compiti per casa, come invece è stato scritto superficialmente in molti giornali ("Sarebbe una scuola disastrosa senza compiti per casa") e in alcuni dibattiti radio-televisivi che ne sono seguiti.

I compiti personalizzati sono un'ottima cosa. Tuttavia, in base ai risultati della mia ricerca, nessun docente (o quasi) li assegna tenendo conto delle difficoltà, risorse e interessi dei vari studenti. Tutti però sono pronti a declamare che i compiti per casa dovrebbero essere assegnati in modo personalizzato, rispettando il ritmo di apprendimento, le capacità acquisite, l'autonomia di esecuzione. Dovrebbero. Un verbo al condizionale, lontanissimo dalla realtà, perché la personalizzazione è rimasta, purtroppo, solo una bella parola. Un bel principio difficile da realizzare, specialmente quando si aumenta in modo eccessivo il numero degli studenti per classe, quando si propongono solo lunghe e noiose lezioni frontali senza alcun coinvolgimento laboratoriale, quando non si coinvolgono gli studenti nella scelta di ciò che devono studiare, quando non si coltiva la loro motivazione, i loro interessi, il loro progetto, quando non si sviluppano i loro talenti.

Ha senso assegnare compiti che non siano personalizzati? La risposta è chiaramente no. Che cosa si può fare in alternativa? I genitori possono pretendere che la personalizzazione dello studio (visto che è prescritta anche dalla legge n. 53 del 2003) e dei compiti per casa sia inserita nel P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa) di ogni scuola, ed esigere, soprattutto, che sia rispettata, perché ogni ragazzo ha diritto alla migliore qualità dell'istruzione in forma personalizzata.

6. Svolgere i compiti da soli

Molti genitori sono ossessionati dai compiti per casa, quando sono costretti, dopo le ore di lavoro, ad affiancarsi ai loro figli per aiutarli a svolgerli. Finché si tratta di un rapido controllo, il problema non sussiste, ma nascono tanti conflitti, ansie, nervosismi, quando invece devono assistere i figli nel fare i compiti, passo per passo, e quando i genitori si devono sostituire all'insegnante per rispiegare quello che i figli non hanno capito in classe o che il docente non ha spiegato bene o ha spiegato frettolosamente.

In base ai dati della mia ricerca, sono circa il 30% i genitori (delle scuole elementari soprattutto e in buona parte delle medie) che studiano a fianco dei figli ogni giorno, per più ore. Sono due milioni e cinquecentomila madri e altrettanti padri. Cinque milioni in tutto che ogni sera vivono ore tormentose: minacce, incoraggiamenti, ricatti, urla, rimproveri, tensioni, conflitti, punizioni. Ogni sera si ripete la stessa scena conflittuale, perché i figli non hanno fatto i compiti o perché non sono riusciti a farli bene in modo autonomo.

Sono molti i genitori che non reggono questa stressante situazione. Non sono contrari ai compiti anzi ne riconoscono in maggioranza il valore ideale (quello di rinforzare ciò che si è appreso in classe), ma sono devastati dalla mancanza di autonomia dei loro figli, dalla mancanza di strategie del metodo di studio personale e dalla mancanza di motivazione nel fare i compiti.

Molti genitori si sentono inadeguati, perché non sono competenti o esperti nel "seguire" i figli nei loro compiti, perché non hanno gli strumenti per motivare i propri figli a studiare questo o quel concetto. Quando i figli erano alle elementari, era abbastanza facile sedersi vicino a loro e partecipare allo svolgimento dei compiti, ma, quando sono più grandicelli, i genitori non riescono più ad aiutarli. Non hanno una mente enciclopedica. Spesso non sanno spiegare quello che conoscono. Non ne sanno niente di didattica. Ho ascoltato spesso queste loro dichiarazioni: "Perché mi devo sentire un incapace, se non riesco più ad aiutare mio figlio nei compiti? Basta, non l'accetto più. Non sono un esperto. Non sono un docente. Faccio un'altra professione. È un compito dei docenti quello di prendersi cura di questi problemi di apprendimento. Sono pagati per questo. Non devono

scaricare su di noi genitori le loro lacune, i loro compiti didattici, le loro responsabilità. Se i ragazzi non sono autonomi nel fare i compiti, sono loro che devono insegnare l'autonomia, far acquisire il metodo di studio e coltivare la motivazione. Io non sono un esperto di queste cose. Punto e basta. Seguo mio figlio come genitore. Ma, come studente, lo devono seguire loro, lo devono aiutare loro, perché loro hanno studiato per questo, non io che faccio l'idraulico o l'avvocato".

Sono utili i compiti per casa che i ragazzi non sanno svolgere da soli? Sono utili i compiti per casa svolti con genitore che li affianca? E se questo genitore non c'è? In questo caso, i compiti per casa creano immediatamente una disparità sociale, tra i ragazzi che sono seguiti dai loro genitori e quelli che non sono seguiti e che sono trascurati. In alcuni dibattiti e incontri con i genitori avevo proposto: "I genitori facciano solo i genitori, non i docenti. Fare bene i genitori è già tanto". Ecco l'immediata obiezione di alcuni genitori: "D'accordo con questa prospettiva di fare solo i genitori, ma se non aiutiamo questi ragazzi nei compiti, la scuola ce li boccia, i docenti ci prendono di mira come genitori che non seguiamo e che non amiamo i figli. Siamo costretti ad aiutare i nostri ragazzi. Siamo noi che studiamo a casa per aiutare i nostri figli a studiare. Mentre la scuola li abbandona a se stessi e li non aiuta nello studio. I docenti spiegano senza accertarsi se i nostri figli hanno imparato e come hanno appreso. Poi, qualche giorno dopo, questi ragazzi saranno sottoposti al test di verifica, senza aver appreso bene, sedimentato, collegato, assimilato. Il risultato è prevedibile: sarà negativo o insoddisfacente. I docenti assegnano i compiti senza insegnare a studiare con metodo ed efficacia e senza coltivare negli studenti l'autonomia nello studio personale. Non parliamo poi di motivazione, perché è un punto molto dolente: i docenti non li motivano per niente. Anzi, li demotivano tutti i giorni".

Ecco un punto di forte attrito tra genitori e docenti. Secondo i genitori, i docenti caricano di compiti i ragazzi che non riescono a svolgerli autonomamente e costringono i genitori ad affiancarli per ore. I genitori se ne risentono perché non sono capaci di fare i docenti o i tutor di apprendimento. In un dibattito una madre ha dichiarato: "Sono andata a chiedere gentilmente la riduzione del carico di compiti per casa e, soprattutto, una maggiore attenzione verso i nostri ragazzi, affinché gli studenti siano messi in grado di svolgere da soli i compiti per casa. I docenti mi hanno risposto che se ci tenevo all'apprendimento di mio figlio dovevo seguirlo di più o farlo seguire da qualcun altro. E la scuola a che cosa serve? È un problema mio se mio figlio ha difficoltà nell'apprendimento. Non dovrebbe essere la scuola a risolvere questo problema?".

È un compito della scuola. Bisogna chiedere ai docenti di assumersi questo compito di aiutare i ragazzi in difficoltà e di insegnare loro le strategie di metodo di studio per svolgere da soli i compiti per casa. Bisognerebbe farlo inserire nel P.O.F. e farlo rispettare. I compiti per casa sono un "compito della scuola", non dei genitori (visto che lavorano dalla mattina alla sera, e non vanno in giro a bar o a far shopping tutto il giorno).

7. I compiti per casa come mitologia

Nonostante queste reali e specifiche lamentele, nell'opinione pubblica generale è diffusa una concezione magica dei compiti per casa, una specie di mitologia, afferma Alfie Kohn (2006), pedagogista americano. La sua tesi è destabilizzante. Egli sostiene, infatti, che nessuna ricerca scientifica ha dimostrato che i compiti per casa siano connessi al successo scolastico. Argomenta la sua dichiarazione citando i numerosi risultati della ricerca pedagogica, specialmente i lavori di Har-

ris Cooper (1989a; 1989b). Se la ricerca scientifica ha stabilito che non c'è una correlazione positiva tra compiti e successo scolastico, perché mai i genitori e i docenti li esaltano e i docenti li assegnano così facilmente e in grande quantità? La sua risposta è chiara: per una convinzione errata (o pregiudizio) sugli effetti magici dei compiti per casa. Nel suo libro (Kohn, 2006), egli procede a smontare tutte le argomentazioni a favore dei compiti per casa, dimostrandone l'inconsistenza. Fare più compiti per casa non indica una mente sveglia, anzi chi fa troppi compiti per casa sembra essere tardo e lento nell'apprendimento. Coloro che fanno pochi compiti per casa, o li svolgono in breve tempo, sembrano essere più intelligenti e hanno più successo a scuola. La quantità dei compiti per casa non è correlata con il successo scolastico. Poi si chiede: i compiti per casa sviluppano la responsabilità, l'autodisciplina, il carattere? Alfie Kohn risponde di no e argomenta che qualsiasi attività svolta con metodo (anche il gioco e lo sport) sviluppa l'autodisciplina e la responsabilità verso i propri risultati e migliora soprattutto il carattere. Infine, come possono essere connessi al successo scolastico, se i compiti per casa sono svolti frettolosamente e senza motivazione? È impossibile.

Queste considerazioni di Alfie Kohn sono state confermate dai risultati della mia ricerca su 13.877 questionari. Tutti riconoscono (docenti, studenti e genitori) che i compiti dovrebbero migliorare l'apprendimento acquisito in classe, rinforzando i concetti appresi, ma nella pratica questo non avviene, perché gli studenti studiano male, senza metodo e senza motivazione. Emerge, in altre parole, il pregiudizio ideologico sulle qualità magiche dei compiti per casa.

8. La voce dei genitori

Il libro di Sara Bennett e Nancy Kalish, dal titolo *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it* (2006) ("Contro i compiti per casa. In che modo fanno male ai nostri figli e che cosa possiamo fare"), racconta in maniera giornalistica l'opinione di molti genitori e docenti su questo tema. È un resoconto ricchissimo di punti di vista. Le autrici propongono non di abolire totalmente i compiti per casa, ma di partecipare nelle varie scuole e nelle varie assemblee e conferenze scolastiche per chiedere un minor carico, ma anche compiti più pertinenti, stimolanti e motivanti. Dalla loro indagine emerge chiaramente il tema del sovraccarico dei compiti per casa e della loro connotazione demotivante.

9. I compiti per casa come disuguaglianza sociale

Philippe Meirieu (2002), pedagogista francese, sostiene che i compiti per casa creino e approfondiscano la disuguaglianza sociale. I ragazzi delle classi medie sono avvantaggiati dalle risorse economiche e culturali dei propri genitori, mentre i ragazzi delle classi più disagiate sono penalizzati due volte: a scuola per le difficoltà che incontrano e a casa perché non riescono da soli (senza sostegno) a svolgere bene i compiti assegnati. La sua tesi (i compiti per casa aumentano la discriminazione sociale) è stata confermata in una percentuale consistente dalla mia ricerca. È in classe che si dovrebbe imparare a studiare. A casa, che è spesso vuota perché i genitori sono assenti e lontani per lavoro, lo studente è abbandonato a se stesso, non sa auto-organizzarsi, non sa studiare con metodo. A scuola, invece, sotto la guida esperta e autorevole dei docenti, ogni studente può (o potrebbe) imparare a studiare con efficacia, soddisfazione e successo.

10. La ricerca scientifica sui compiti per casa

Harris Cooper (1989a; 1989b; 2007) è stato il ricercatore accademico statunitense più attento al tema dei compiti per casa. Il suo interesse dura da qualche decennio. La sua indagine ha preso in esame tutti gli articoli e i libri su questo argomento. Li ha letti e classificati (con il sistema della metanalisi). Ha fatto un particolare studio per verificare l'utilità dei compiti per casa. La sua conclusione è che non c'è una significativa correlazione tra successo scolastico e compiti per casa: non c'è correlazione positiva nella scuola elementare. Comincia a esserci una correlazione statistica leggermente positiva solo nelle superiori. Nonostante l'assenza di tale evidente e forte correlazione positiva, Harris Cooper si dichiara ugualmente fautore dei compiti per casa, perché, anche se non sono connessi al successo scolastico, a suo parere, i compiti per casa svilupperebbero una buona abitudine di studio. Secondo A.Kohn (2006), quella di H.Cooper è una incoerenza, perché non si può affermare logicamente che i compiti per casa non siano connessi al successo scolastico ed essere fortemente favorevole ad essi. Si tratterebbe di un'incongruenza, basata sul pregiudizio positivo delle virtù magiche dei compiti per casa, che poi A.Kohn (2006) smonta nel proprio libro.

Nella ricerca di H.Cooper (2007), sono messi in evidenza sia gli aspetti positivi, sia quelli negativi, dei compiti per casa. Egli sostiene che i compiti per casa sono positivi, perché migliorano la memoria, la comprensione, l'autoregolazione, l'autodisciplina, la gestione del proprio tempo di studio. Tra gli effetti negativi dei compiti per casa, egli elenca la saturazione che conduce alla perdita di interesse, l'aumento della fatica fisica ed emotiva, la riduzione del tempo libero e delle attività sociali e comunitarie, l'aumento dell'interferenza dei genitori, che aumenta la pressione familiare e innesca conflitti.

H.Cooper (1989a; 1989b) dichiara che non vi è alcuna correlazione positiva nella scuola elementare e lo spiega dicendo che i più piccoli non sanno studiare. Osserva, inoltre, che esiste addirittura una correlazione negativa quando gli studenti sono sovraccaricati di troppi compiti. A suo parere, bisogna evitare i due estremi di assegnare troppi compiti o di non darne alcuno. Inoltre, in base alle sue ricerche, sia studiare troppo poco per fare i compiti per casa (un'ora la settimana), sia studiare molto (più di venti ore la settimana, che corrispondono a 3-4 ore ogni giorno) è correlato a un basso successo scolastico. Infatti, chi studia poco non può certamente migliorare le sue competenze scolastiche. Chi studia molto nel fare i compiti, forse studia male, senza metodo o motivazione, o è poco dotato o è in difficoltà.

A suo parere, le ore di studio ottimali, sono due ore al giorno. In particolare, per determinare il giusto carico di compiti per casa, H.Cooper (2007) ha proposto una regola; quella di assegnare dieci minuti di compiti per ogni anno scolastico. Tradotta in pratica, significa che in prima elementare si dovrebbero assegnare 10 minuti di compiti, in seconda elementare 20 minuti, in terza elementare 30 minuti, eccetera, in prima media 60 minuti, in prima superiore 90 minuti (un'ora e mezzo), in quinta superiore 140 minuti di compiti (circa due ore e mezzo). È un indice graduale, moderato, giusto, ma è ben lontano dall'essere rispettato (specialmente nella scuola elementare e media). Tuttavia i genitori possono chiedere alla scuola di inserirlo nel P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa) e vigilare che sia onorato.

Si tratta certamente di un buon indice, una buona regola, che favorisce l'orientamento ed evita il sovraccarico, ma è un criterio vuoto. Infatti, ci possiamo chiedere "Di cosa lo possiamo riempire? Di compiti noiosi o stimolanti? Significativi o banali? Compiti di scoperta o di ripetizione meccanica?". Sono le ri-

sposte a queste domande che qualificano la vera efficacia dei compiti per casa. È utile che i genitori chiedano ai docenti che siano assegnati compiti interessanti, stimolanti e significativi. Compiti che i figli possano svolgere a casa da soli, senza l'assistenza o il tutoring dei genitori. Devono essere compiti che esaltano la loro autonomia, che accrescono la loro motivazione a studiare, che invogliano a darle la forma migliore alla propria mente e al proprio carattere.

11. La ricerca di 13.877 questionari

Partendo da tutto questo dibattito, ho voluto approfondire il tema dell'efficacia dei compiti per casa. Ho utilizzato soprattutto il libro di A. Kohn (2006), la ricerca di S. Bennett e N. Kalish (2006), le osservazioni critiche di E. Kralovec e J. Buell (2000), per scegliere le domande da sottoporre a studenti, docenti e genitori. Alla fine, ho formulato e costruito 3 questionari di 100 domande per ciascuno di questi tre gruppi. Molte domande sono le stesse per docenti, studenti e genitori, per mettere a confronto le loro risposte.

Grazie all'appoggio di molte persone, genitori, docenti e collaboratori, è stato possibile raccogliere questo grande numero di questionari in varie città d'Italia: Treviso, Vicenza, Venezia, Padova, Brescia, Modena, Ferrara, Forlì, Cesena, Terni, Isernia, Avellino, Bari.

Analizziamo adesso i risultati più interessanti.

11.1. L'utilità dei compiti per casa

Nel questionario è presente una serie di item che costituiscono "la scala di utilità" dei compiti per casa. Sono gli stessi per studenti, docenti e genitori (Vedi Tavola n. 1).

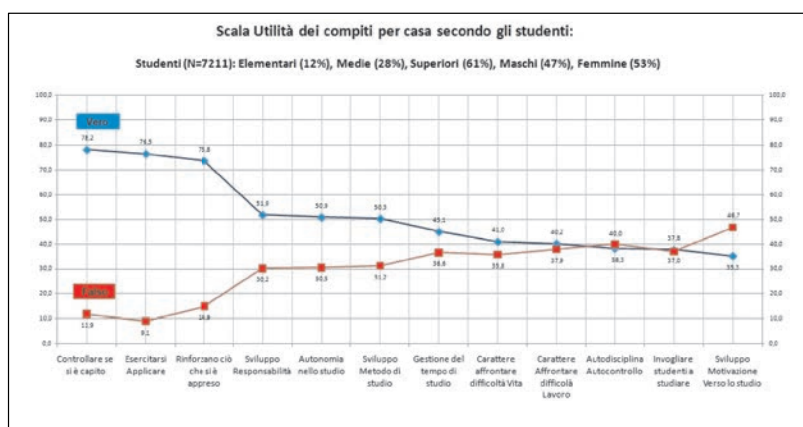


Tavola 1 – Scala di utilità dei compiti per casa secondo gli studenti. In ascissa sono segnate le varie argomentazioni disposte in ordine decrescente, dal punteggio più alto a quello più basso. In ordinata è segnato il punteggio percentuale che ogni argomentazione ha ricevuto.

Le prime tre domande (sulla sinistra del grafico) sono “domande ideali” sui compiti per casa. Le altre sono domande “reali” sulla loro efficacia pratica.

“I compiti per casa servono per controllare quello che si è appreso in classe”. 7211 studenti, dalla quarta elementare alla quinta superiore, hanno dato un punteggio di accordo molto alto (Vero al 75%). Riconoscono che i compiti per casa servono per controllare quello che si è appreso in classe. Tale alto riconoscimento è assegnato anche agli altri due item ideali sui compiti che servirebbero per applicare quello che si è appreso e per rinforzare quello che si è imparato a scuola.

Ma nelle nove domande successive sull’efficacia pratica dei compiti per casa si può notare una caduta del valore di 30-40%. Il punteggio più basso lo ottiene proprio la motivazione. Gli studenti rispondono Vero al 35 % alla domanda: “I compiti per casa sviluppano la mia motivazione verso lo studio”, con il 40% in meno rispetto alle posizioni ideali dei primi tre item.

Questo stesso dislivello è presente anche nei questionari compilati dai docenti e dai genitori. Ed è per questo che si può parlare di mitologia: si esaltano tanto i compiti per casa, che poi in realtà non sono così efficaci come si predica idealmente.

11.2. Differenza del 10% tra maschi e femmine

Ho riscontrato una differenza del 10% tra maschi (N=3000) e femmine (N=3700). Le studentesse sono più favorevoli ai compiti per casa con una percentuale maggiore dei maschi del 10% (vedi Tavola n. 2). Il punteggio è più alto nei tre item ideali e si assottiglia negli altri 9 item più realistici. La ragione può risiedere nel maggior valore che le ragazze assegnano allo studio per affermarsi meglio in questa difficile società. Le ragazze dimostrano una più alta assertività e consapevolezza di sé. Valorizzano di più lo studio, la cultura e il sapere per affermarsi professionalmente.

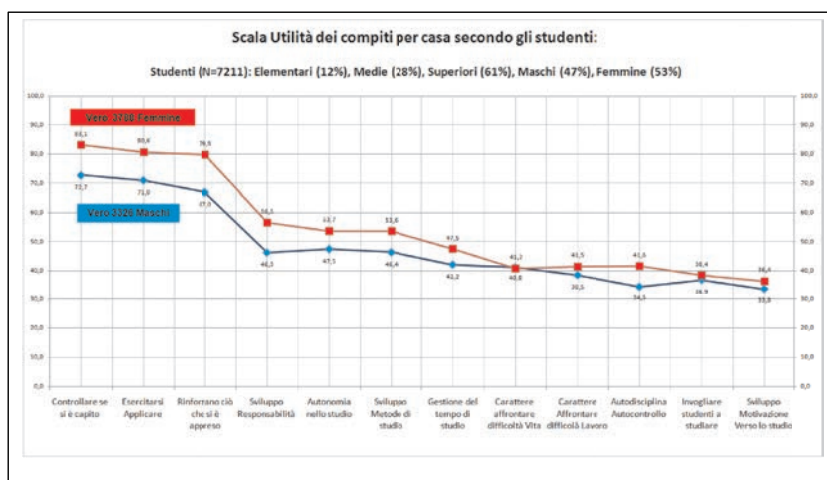


Tavola 2 – Scala di utilità dei compiti per casa secondo gli studenti suddivisi in maschi (Blu) e femmine (Rosso). In ascissa sono segnate le varie argomentazioni disposte in ordine decrescente, dal punteggio più alto a quello più basso. In ordinata è segnato il punteggio percentuale che ogni argomentazione ha ricevuto.

Risulta che i maschi studino di meno delle femmine. Anche nel punteggio degli esami di diploma, da alcuni anni, le femmine conseguono punteggi superiori ai maschi del 2% in più.

Tuttavia rispetto alla fiducia in se stessi, i maschi esprimono una maggiore fiducia rispetto alle femmine (vedi Tavola n. 3). È presunzione quella dei maschi? È autosvalutazione quella delle femmine? Sono temi che richiedono di essere approfonditi con ulteriori ricerche.

Le femmine odiano i compiti per casa meno dei maschi. Si annoiano a scuola in una percentuale minore dei maschi, studiano più dei maschi. La percentuale di queste differenze è significativa e si aggira stabilmente attorno al 10%.

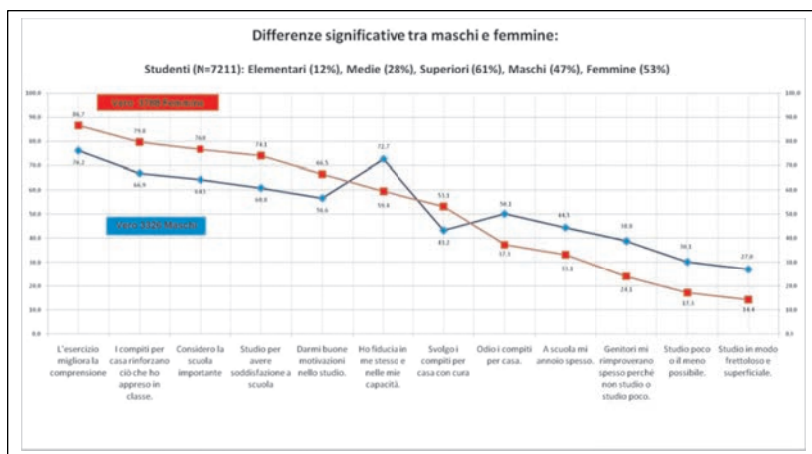


Tavola 3 – Scala di utilità dei compiti per casa secondo gli studenti suddivisi in maschi (Blu) e femmine (Rosso). In ascissa sono segnate le varie argomentazioni disposte in ordine decrescente, dal punteggio più alto a quello più basso. In ordinata è segnato il punteggio percentuale che ogni argomentazione ha ricevuto.

11.3. Studenti che odiano i compiti per casa

Gli studenti che odiano i compiti per casa sono il 43%. Traduciamo questo dato in cifre reali: sono 3.700.000 su otto milioni di studenti. Anche i docenti e i genitori confermano questo punteggio. A questo punto possiamo interrogiamoci lealmente: “Questi 3 milioni di ragazzi che odiano i compiti per casa, possono svolgerli adeguatamente?”. La risposta logica che emerge è chiara ed evidente: assolutamente no. Come si può fare bene una cosa che si odia? È impossibile.

Quale strategia adottare? La motivazione. È necessario evitare che gli studenti odino i compiti. Come? Assegnando compiti significativi, interessanti, motivanti, sfidanti, autentici, connessi alla loro esperienza e alla realtà della loro vita. Non più compiti, ma compiti più interessanti e utili per gli studenti. Di fronte a questa proposta, un docente, in un corso di formazione, ha replicato: “Ma tutti i compiti, se li assegniamo, sono utili”. Utili agli occhi dei docenti? Certamente, ma devono essere considerati utili soprattutto dagli studenti. I docenti devono fare uno sforzo motivazionale a convincerli della qualità e del valore dei compiti che assegnano, altrimenti gli studenti continueranno a odiare i compiti per casa, a non svolgerli e a svuotarli di ogni efficacia.

11.4. Studenti che si annoiano spesso a scuola

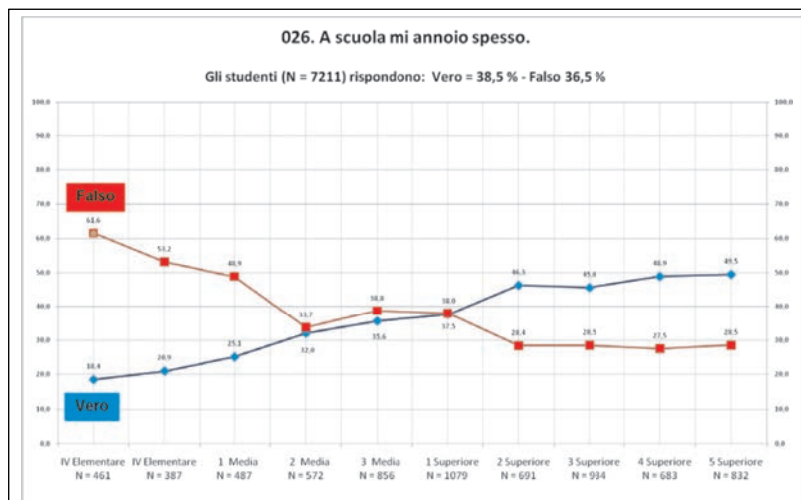


Tavola 4 – A scuola mi annoio spesso. Risposte degli studenti. In ascissa sono segnati i vari gruppi di studenti, classificate per classe, dalla quarta elementare alla quinta superiore. In ordinata è segnato il punteggio percentuale del livello di noia.

Questa tabella indica che la noia aumenta del 30% dalla quarta elementare alla quinta superiore. È uno dei risultati più inaspettati di tutta la ricerca, perché tutti pensano che, con la maturazione, dovesse crescere anche la valorizzazione della scuola e dello studio. E invece, no. La motivazione diminuisce notevolmente con il crescere degli anni di scolarità. Un incredibile paradosso.

Ho inserito in questa domanda l'avverbio "spesso" per rendere questo item molto discriminante. Il livello medio della noia è molto alto: Vero al 38%. Tradotto in cifre reali, sono 3.500.000 gli studenti annoiati spesso a scuola. È un vero disastro motivazionale. Se guardiamo il grafico nella zona che corrisponde alle scuole superiori, lo scoraggiamento è pungente. Raggiunge quasi il 50%. In ogni classe delle superiori, riscontriamo che metà studenti sono spesso annoiati. Si può insegnare in queste condizioni? No. Serve assegnare compiti in questa situazione? No. Che cosa serve invece? Un grande intervento motivazionale. Non sono sufficienti i brutti voti. Non basta il voto in condotta. Bisogna rimotivare i nostri studenti. Ma, prima, bisogna rimotivare i nostri docenti.

È indispensabile togliere prima la noia motivando e appassionando gli studenti e poi si potrà insegnare meglio e far apprendere meglio. Solo dopo questi vari passaggi è utile assegnare compiti, naturalmente motivanti, altrimenti sarebbero inutili. Abbiamo bisogno di una scuola più motivante, non di una scuola che carica di compiti.

11.5. Come gli studenti valutano i loro docenti

Gli studenti rispondono Vero al 62% alla seguente domanda: "I nostri docenti si impegnano a farci comprendere bene quello che spiegano". Ma il punteggio cade al 33% a quest'altra domanda: "I nostri docenti ci sanno entusiasmare e appas-

sionare verso ciò che insegnano”. Cade al 22% della risposta Vero alla domanda: “I nostri docenti ci assegnano compiti interessanti, significativi e stimolanti”. Cade al 10% alla risposta Vero alla domanda: “I nostri docenti assegnano compiti individualizzati in base agli interessi e alle capacità dei vari studenti”.

Che cosa chiedono gli studenti? Di abolire i compiti per casa? No, ma di ridurli notevolmente (Vero al 66%) e di abolirli solo durante il fine settimana e le vacanze brevi (Vero al 69%). Ma, soprattutto, chiedono che siano compiti interessanti e stimolanti e che i docenti siano più motivanti.

Questi stessi 7211 studenti rispondono Vero all’84% alla domanda: “Uno studente migliora i propri risultati scolastici, se usa un buon metodo”. Vero all’82% alla domanda: “L’esercizio migliora la comprensione”. Vero all’82% alla domanda: “Se posso scegliere ciò che devo studiare, sono più coinvolto, interessato e motivato”. Vero all’80% alla domanda: “Uno studente migliora se è motivato e dà valore allo studio”. È confortante notare questa grande consapevolezza che dimostrano verso la scuola ed è doloroso osservare invece come frequentemente sui media gli studenti siano descritti sempre con toni negativi e delinquenti: tutti ignoranti, sfaticati e mascalzoni.

11.6. Ore di studio secondo gli studenti

La maggior parte studia da 2 a 3 ore. Il 21% studia meno di un’ora al giorno (con il 29% alle scuole elementari). Il 35% ha risposto che studia da 1 a 2 ore. Il 29% da 2 a 3 ore. Il 20% studia più di 3 ore al giorno (specialmente alle medie e superiori). Anche i 5357 genitori confermano questi dati. Questo risultato quantitativo è utile, ma non è sufficiente, perché non indica che cosa fanno gli studenti mentre studiano e, soprattutto, non ci dice come studiano. Molti studenti studiano in modo frettoloso e superficiale.

11.7. Come studiano gli studenti

Osserviamo il livello di lealtà dei nostri studenti in questa Tavola n. 5.

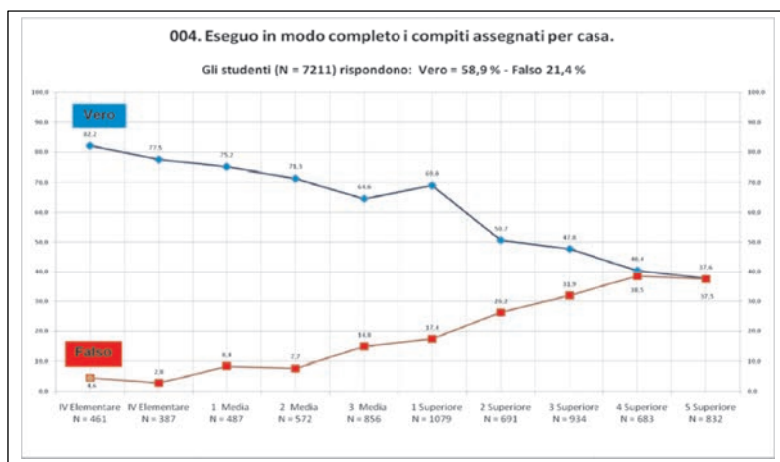


Tavola 5 – “Esegui in modo completo i compiti assegnati per casa”. Risposte degli studenti. In ascissa sono segnati i vari gruppi di studenti, classificati per classe, dalla quarta elementare alla quinta superiore. In ordinata è segnato il punteggio percentuale del livello di esecuzione completa dei compiti per casa.

Alla domanda “Eseguo in modo completo i compiti assegnati per casa”, possiamo osservare la forte caduta del 43% dalla quarta elementare alla quinta superiore.

In questo item ho inserito l’espressione “in modo completo” per rendere molto discriminante l’item e sicuro il risultato. Il problema della mancata esecuzione completa dei compiti per casa riguarda maggiormente gli studenti delle superiori. Serve assegnare compiti se non sono eseguiti in modo completo? La risposta logica è no.

11.8. La pagella assegnata ai docenti

Alla domanda “I nostri docenti si assicurano che tutti abbiano capito bene le loro spiegazioni”, gli studenti delle scuole elementare promuovono i loro docenti con il bellissimo voto (tradotto in decimali) 9 (Vero all’88%), quelli delle medie con il buon voto 7 (Vero al 70%), quelli delle superiori con il brutto voto 4 (vero al 40%) (Vedi Tabella n. 6).

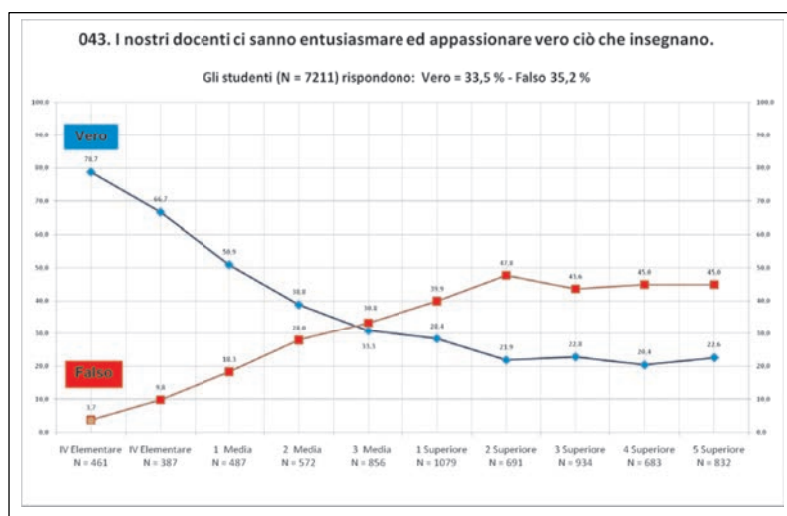


Tavola 6 – “I nostri docenti ci sanno entusiasmare e appassionare verso ciò che insegnano”. Risposte degli studenti. In ascissa sono segnati i vari gruppi di studenti, classificati per classe, dalla quarta elementare alla quinta superiore. In ordinata è segnato il punteggio percentuale del livello di motivazione dei propri docenti.

Questi voti sono confermati anche in altri item, come alla domanda: “I nostri docenti si assicurano che tutti abbiano capito bene le loro spiegazioni”.

Osserviamo come gli studenti valutino la capacità motivazionale dei loro docenti. Sono promossi (Vero al 73%) solo i docenti della scuola elementare, mentre quelli delle medie e delle superiori sono dichiarati insufficienti. Questo è il vero problema della scuola: la motivazione. La scuola secondaria (media e soprattutto superiore) è messa male sul piano della motivazione, mentre la scuola elementare si mantiene a un buon livello. Bisogna motivare i docenti, per insegnare bene e creare negli studenti delle robuste competenze professionali ed esistenziali. Poniamoci nuovamente la seguente domanda: “Ha senso assegnare compiti per casa in questa situazione, di fronte a questo disastroso grafico?”. No. “Che cosa fare allora?”. Motivare, per prima cosa. Poi, assegnare compiti.

Osserviamo altri dati che si confermano reciprocamente. Alla domanda “I nostri docenti ci assegnano compiti senza aver spiegato bene l’argomento corrispondente” gli studenti rispondono Vero al 5% alle scuole elementari, Vero al 13% nelle medie, Vero al 35% nelle superiori. Ecco un’indicazione pratica per migliorare, fin da domani mattina, la motivazione in classe: si tratta di assegnare i compiti per casa solo dopo aver spiegato bene l’argomento corrispondente ed essersi assicurati che gli studenti l’abbiano compreso. È una grande riforma della scuola a costo zero.

11.9. La quantità dei compiti per casa

Alla domanda: “I nostri docenti assegnano compiti interessanti, stimolanti e significativi”, solo gli studenti delle elementari promuovono i loro docenti (Vedi Tavola n. 7). Tutti gli altri li bocchiano con un brutto voto “gravemente insufficiente”. Ecco la migliore risposta sul tema dei compiti per casa: ha senso assegnare compiti per casa che non sono interessanti, stimolanti, significativi? No. Si esaltano in teoria i compiti per casa, ma nella pratica non sono connessi al successo scolastico, anche perché non sono motivanti, interessanti e stimolanti.

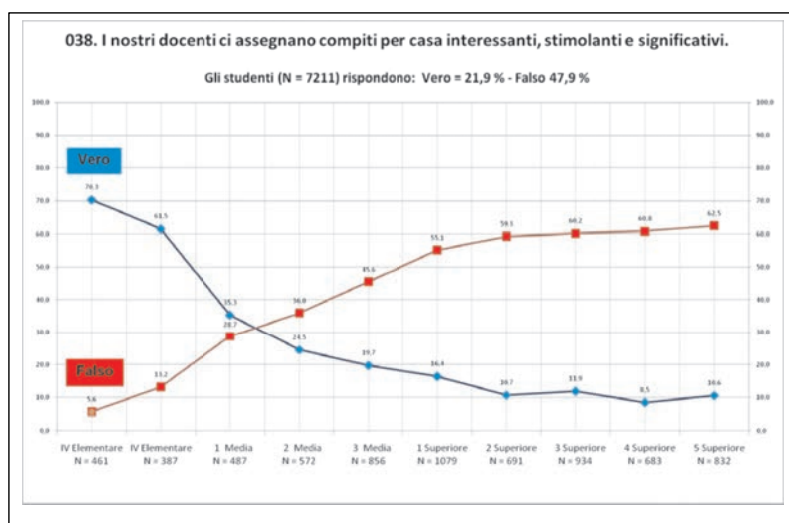


Tavola 7 – “I nostri docenti ci assegnano compiti per casa interessanti, stimolanti e significativi”. Risposte degli studenti. In ascissa sono segnati i vari gruppi di studenti, classificati per classe, dalla quarta elementare alla quinta superiore. In ordinata è segnato il punteggio percentuale del livello della qualità dei compiti assegnati, se interessanti, stimolanti e significativi.

Possiamo notare la forte caduta del 30% dalle elementari alle medie. Poi il disastro nelle scuole superiori (Vero al 13%). Ecco un’altra conferma: alla domanda “I compiti per casa aumentano la mia motivazione verso lo studio”, gli studenti bocchiano i compiti rispondendo Vero al 36% nelle medie e Vero al 19% nelle scuole superiori.

Alla domanda: “I nostri docenti ci forniscono delle buone indicazioni di metodo di studio per studiare meglio”, gli studenti delle superiori bocchiano i loro docenti (Vero al 48%), mentre quelli delle elementari li promuovono con il voto più che buono (tradotto in decimali) 8 (Vero all’86%) e quelli delle medie con il buon

voto 7 (Vero al 68%). Per svolgere bene i compiti per casa è indispensabile insegnare a studiare, fornendo un buon metodo di studio, specialmente alle superiori. Una regola da inserire nel P.O.F potrebbe essere la seguente: “Si possono assegnare i compiti per casa, solo se si insegna agli studenti a studiare, fornendo loro un buon metodo di studio”. Altrimenti non possono eseguirli da soli. Non possono diventare autonomi se devono far ricorso continuamente ai genitori come tutor.

11.10. *Compiti per casa e tensione in famiglia*

Quantificare il livello di tensione che i compiti per casa creano in famiglia. Alla domanda: “I compiti per casa creano nella mia famiglia conflitti, tensioni e nervosismi”, la risposta è stata Vero al 29%. È un dato confermato dai differenti campioni indipendenti degli studenti, dal gruppo della quarta elementare fino alla quinta superiore. In una famiglia su tre ogni sera c’è tensione a causa dei compiti per casa. Se si vive in un condominio di nove famiglie con figli in età scolare, è possibile sentire, salendo le scale nel pomeriggio o sera, in tre famiglie su nove, le urla dei genitori e le ribellioni dei figli: “Hai fatto i compiti? Sbrigati, altrimenti le prendi”. “No non voglio”. Oppure: “Non li so fare! Non ho capito niente?”. “Cosa ci vai a fare a scuola, a scaldare il banco? Vai a farli. Sbrigati, altrimenti perdo la pazienza. Che cosa pensi che abbia fatto oggi, io? Ho sudato, quindi anche tu devi fare il tuo dovere”. “Ma non ho capito”. “Un’altra volta impara a stare attento a scuola. Adesso sbrigati e non frignare”. Tutte le sere si ascoltano conflitti e tensioni tra 2.600.000 studenti con 2.600.000 mamme e 2.600.000 papà. Circa 8 milioni di persone nervose e irritate per i compiti per casa.

Perché nascono questi conflitti in famiglia attorno ai compiti per casa?

Per molte ragioni. Per il sovraccarico, per la mancanza di autonomia degli studenti incapaci di svolgere da soli i compiti, perché non hanno capito come svolgerli, perché non sanno studiare, perché non hanno un metodo di studio, perché non sono motivati, perché i compiti non sono motivanti, perché i loro docenti non li hanno motivati, perché i compiti non sono personalizzati, né adeguati alle loro risorse, interessi, ritmo di apprendimento, talenti, progetto di vita.

Questo dato della conflittualità in famiglia a causa dei compiti per casa è confermato anche dai 5.357 genitori (Vero al 30%) e da 1.309 docenti (Vero al 42%).

Consideriamo adesso il punto di vista dei docenti.

11.11. *L’opinione dei docenti*

I 1.309 docenti del campione assegnano un punteggio altissimo agli item sul metodo di studio e sulla motivazione. Alla domanda “Uno studente migliora i suoi risultati scolastici se è motivato e dà valore allo studio” rispondono Vero al 99%. Alla domanda “Uno studente migliora i suoi risultati scolastici se usa un buon metodo di studio”, rispondono Vero al 92%. Si tratta di risposte stupende. Partiamo da qui. Infatti, è sufficiente che i docenti si assicurino che tutti gli studenti siano motivati, che diano valore alla loro esperienza formativa, che abbiano un buon metodo di studio, e tutto il resto verrà di conseguenza. La diagnosi sulla scuola è presto fatta. Anche la terapia è pronta: motivazione e metodo di studio. Solo con queste basi, è possibile salvare la scuola oggi. Vogliamo che gli studenti studino di più in modo personale e facciano i compiti assegnati? Bene: motiviamoli di più e insegniamo loro ottime strategie di metodo e di apprendimento (Polito 2007; 2011).

11.12. Metodo di studio e motivazione

I docenti sono convinti di insegnare il metodo di studio e di motivare. Alla domanda: "So appassionare ed entusiasmare gli studenti verso ciò che insegno" rispondono Vero al 66%. È un buon risultato, ma è lontano da quel 99% della domanda: "Uno studente migliora i propri risultati scolastici se è motivato e dà valore allo studio". L'opinione degli studenti alla stessa domanda è molto differente. Hanno risposto con un punteggio molto più basso con Vero al 33% (con una differenza in meno del 33%). I ragazzi delle elementari però promuovono i loro docenti nella motivazione e nella passione didattica (Vero al 73%). Ma quelli delle medie li bocchiano (Vero al 38%) e quelli delle superiori li abbattano (Vero al 24% con una differenza in meno del 42%). Di fronte a questo dato, ha senso assegnare i compiti per casa?

I docenti dichiarano di insegnare il metodo di studio (Vero all'88%), ma gli studenti hanno un'opinione differente. Quelli delle elementari confermano i loro docenti rispondendo Vero all'86%. Ma i ragazzi della scuola media rispondono Vero al 68% (con una differenza in meno del 20%), mentre quelli delle superiori sono ancora più critici e rispondono Vero al 48% con un dislivello del 40%.

Chi ha ragione? Forse non è utile porsi questa domanda. È più utile chiedersi: "Perché c'è questo dislivello di opinioni?". A mio parere, si tratta di un problema di comunicazione. Non c'è una chiara comunicazione in classe specialmente alle scuole superiori. I docenti obiettano che i ragazzi dormono in classe, non stanno attenti e non danno valore alle indicazioni di metodo che i docenti forniscono. Alcuni docenti hanno aggiunto: "Se dormono in classe, non possiamo fare miracoli. Anche loro si devono assumere responsabilità. Non possiamo caricarci noi delle loro mancanze". È un'osservazione corretta perché sono gli stessi ragazzi, specialmente delle superiori a dichiarare di essere annoiati in classe con una percentuale che raggiunge il 50%. È chiaro che in questa assenza di attenzione e di motivazione, vadano perdute le spiegazioni ma anche le indicazioni di metodo per studiare meglio.

Il tema della motivazione è il vero problema della scuola. È la vera emergenza educativa, che tutti devono concorrere a risolvere: docenti, genitori, media, politici, economisti, artisti, scienziati, attori. Tutti. Bisogna creare un progetto motivazionale per entusiasmare di più le nuove generazioni: un progetto che riguarda 8 milioni di studenti ogni anno. Forse, è meglio dire, ogni giorno.

11.13. Compiti interessanti, stimolanti e significativi secondo i docenti

Alla domanda: "Assegno compiti per casa interessanti, stimolanti e significativi" i docenti rispondono Vero al 46%, con una percentuale molto alta (36%) di risposte Incerto. Gli studenti rispondono che i loro docenti assegnano compiti per casa interessanti, stimolanti e significati con una media del 22%, che diventa 66% per i ragazzi delle elementari, 25% per quelli delle medie e 12% per quelli delle superiori. In questa risposta così deludente troviamo il perché i compiti per casa siano inefficaci e non siano connessi al successo a scuola e nella vita. Infatti, non si possono svolgere bene i compiti per casa se sono considerati poco interessanti, poco stimolanti e poco significativi, poco autentici, poco connessi alla propria esperienza di vita. Ho chiesto ad alcuni docenti come interpretavano l'alto punteggio di risposte Incerto (35%) dei loro colleghi. Alcuni mi hanno risposto che è stata una domanda imbarazzante e inaspettata. Altri hanno dichiarato che non sapevano cosa rispondere. Altri mi hanno detto che loro assegnano i

compiti “ma poi sono gli studenti a considerarli più o meno positivamente in base alla loro motivazione”. Ribatto: “Un docente non si rende conto quando un compito non è stimolante?”. “Si si rende conto, ma per i ragazzi demotivati tutto è senza senso”. Come si vede, ancora una volta emerge il problema della difficoltà di comunicazione e della mancanza di cura della motivazione degli studenti. Bisogna convincerli e rimotivarli quotidianamente. Si tratta di un “compito” educativo della scuola e dei docenti molto difficile, ma anche molto urgente e indispensabile.

11.14. Odio verso i compiti per casa

Anche se i docenti riconoscono che gli studenti odiano i compiti per casa (Vero al 42%), anche se sono consapevoli che i compiti per casa creano conflitti in famiglia (Vero al 42%), anche se sono a conoscenza che gli studenti eseguono i compiti in modo frettoloso e superficiale e incompleto, anche se devono accettare che i compiti per casa non aumentano la motivazione allo studio, i docenti si dichiarano poco disponibili a ridurre il carico dei compiti per casa (ridurre, non abolire): solo il 29% dei docenti si dimostra favorevole a ridurre la quantità dei compiti per casa, di fronte al 66% degli studenti. Uno studente ha commentato: “Era un risultato scontato, tanto i compiti non li devono fare loro. Loro assegnano e noi dobbiamo eseguire, senza rendersi conto che li svolgiamo male, in fretta e di malavoglia. Troppo facile assegnare i compiti. Ma siamo noi che sentiamo il carico. Non loro”.

Se i docenti riconoscono che solo il 18% degli studenti esegue i compiti per casa in modo completo, ha senso assegnare i compiti? Se solo il 15% li svolge con attenzione con cura, ha senso assegnarli? Se non li eseguono bene, serve assegnarli?

I docenti confermano (Vero al 40%) l'odio verso i compiti per casa espresso dagli studenti (che assegnano un punteggio simile di Vero al 43%). In questa cornice di 3 milioni e mezzo di studenti che odiano i compiti per casa, ha senso assegnare i compiti? No. Che cosa fare? Semplice: ridurre l'odio per i compiti per casa con un'opera di bonifica motivazionale, che riguarda milioni di studenti. Oppure preferiamo la strada più semplice e facile dell'assegnare dei voti insufficienti? Dopo averli assegnati, cambierà qualcosa? In particolare, si ridurrà l'odio verso i compiti e lo studio? No. Per niente.

11.15. Scala utilità dei compiti per casa secondo i docenti

Consideriamo adesso il peso delle varie argomentazioni dei docenti sull'utilità dei compiti per casa (Vedi Tavola n. 8). L'andamento del grafico è analogo a quello degli studenti (vedi tavola n. 1) e ancor di più a quello dei genitori (vedi tavola n. 9).

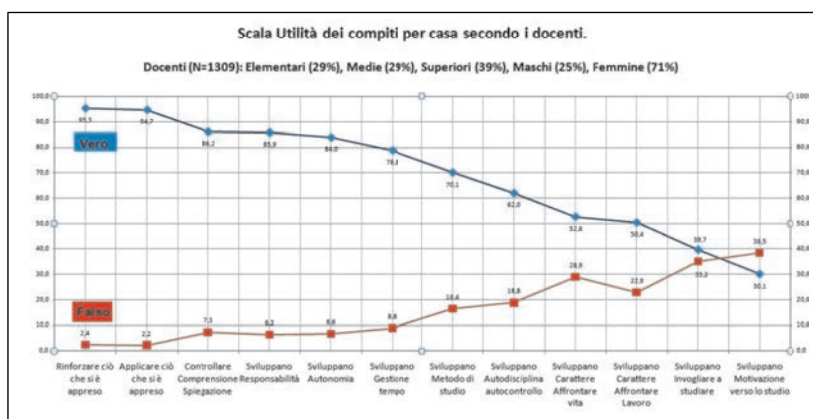


Tavola 8 – Scala di utilità dei compiti per casa secondo i docenti. In ascissa sono segnate le varie argomentazioni disposte in ordine decrescente, dal punteggio più alto a quello più basso. In ordinata è segnato il punteggio percentuale che ogni argomentazione ha ricevuto.

I docenti assegnano ai compiti per casa grandi qualità. Le prime due, quelle di rinforzare e di applicare quello che si è appreso in classe, ricevono un punteggio altissimo: Vero al 94%, che è confermato anche dagli stessi studenti e genitori. Ma si consideri poi il calo dell'utilità dei compiti per casa sullo sviluppo del metodo di studio (meno 24% rispetto alle posizioni ideali dei primi due item), sullo sviluppo dell'autodisciplina (meno 32%), sullo sviluppo della motivazione verso lo studio (meno 64%). È un dato che dovrebbe far riflettere soprattutto docenti e genitori, perché è facile lodare i grandi principi, ma se l'efficacia pratica è deludente, bisogna fermarsi e partire dai punti critici. Da dove? Dalla motivazione. Prima motivare, poi assegnare i compiti.

Nonostante questi rilievi critici sull'utilità dei compiti per casa, i docenti sono contrari al 93% ad abolirli. Tutti i docenti, presi singolarmente, dichiarano di assegnare pochi compiti. Li considerano pochi, solo perché guardano a quelli che assegnano loro, ma non si rendono conto di quelli assegnati dagli altri. Anzi, non ne vogliono proprio sentir parlare. Solo la loro materia è importante. Le altre sono secondarie. Ma gli studenti le devono studiare tutte.

11.16. La scala utilità dei compiti per casa secondo i genitori

È sorprendente la corrispondenza tra le risposte dei docenti e quella dei genitori. Alcuni studenti mi hanno detto: "Fanno un fronte comune contro noi studenti. Non ci ascoltano, però pretendono da noi ascolto continuo, anche quando sono incoerenti. Sono loro le sentono la fatica di questo sovraccarico? No. Non loro, ma noi. Sono loro che devono confrontarsi con compiti di cui non capiamo il senso o il valore? No. Loro si limitano a predicare continuamente (e a urlare) di fare i compiti. Ma che ne sanno di noi e della nostra fatica? Hanno perso ogni credibilità e per di più si lamentano perché hanno perso credibilità. Ma sono veramente adulti? Boh! Noi dobbiamo fare i compiti, ma loro no. Loro hanno smesso di imparare, di studiare, di impegnarsi a memorizzare una grande quantità di informazioni dati e nozioni ogni giorno. E vengono poi a farci la predica. Ci rinfacciano che loro lavorano. E noi cosa facciamo? E poi, diciamola tutta, lavorare non è la stessa cosa di studiare. Provino a studiare come noi e poi ci confronte-

remo sul grado di fatica. Quante belle prediche sulla lettura e sulla cultura e poi scopri che gli adulti che leggono un libro al mese sono appena il 10% e quelli che leggono un libro l'anno sono il 43%. Dai, adulti, crescete un po' e smettete di fare le belle prediche. Studiate. Fate i compiti e poi ci incontreremo. Forse".

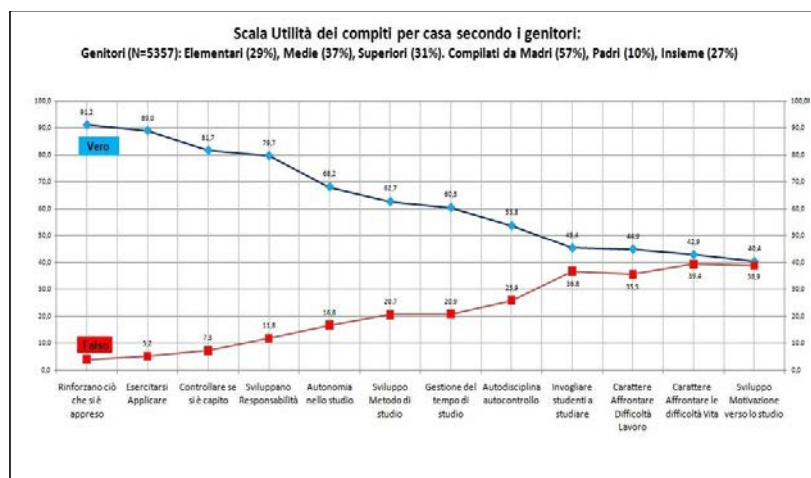


Tavola 9 – Scala di utilità dei compiti per casa secondo i genitori. In ascissa sono segnate le varie argomentazioni disposte in ordine decrescente, dal punteggio più alto a quello più basso. In ordinata è segnato il punteggio percentuale che ogni argomentazione ha ricevuto.

I genitori (5357) assegnano i punteggi più alti sempre alle tre funzioni ideali dei compiti per casa: rinforzare quello che si è appreso in classe (Vero al 91%), esercitarsi nell'applicazione pratica e controllare la comprensione in classe. Dopo si osserva la caduta del peso delle altre argomentazioni dell'utilità dei compiti per casa sullo sviluppo del metodo di studio (meno 31%), sullo sviluppo dell'autodisciplina (meno 39%), sullo sviluppo della motivazione allo studio (meno 51%). Anche in questo grafico, troviamo una conferma del fatto che gli item ideali sui compiti per casa (i primi sulla sinistra) non reggono alla prova dei fatti. Gli Item pratici (gli ultimi sulla destra) dimostrano che i compiti per casa non sono connessi al successo scolastico, perché sono svolti frettolosamente, senza cura, senza metodo, senza motivazione.

Ciò nonostante, i genitori sono contrari ad abolire i compiti per casa all'86%, mentre i docenti sono contrari al 94%. Anche gli studenti sono contrari al 60% all'abolizione generale dei compiti per casa, ma sono favorevoli al 69% ad abolire i compiti per casa durante il fine settimana e le vacanze brevi.

11.17. Le ore di studio dei propri figli.

Sono confermate le percentuali descritte dagli studenti. La maggior parte dei propri figli studia da una a due ore (Vero al 42%) e da due a tre ore (il 27%). Meno di un'ora il 26%. Più di tre ore il 13%.

11.18. Il tempo della famiglia invaso dai compiti per casa.

Volevo quantificare una lamentela molto frequente dei genitori sul senso di invasione della scuola e soprattutto dei compiti per casa: "Non è possibile che do-

po otto ore di lavoro, più due di viaggio, io torno a casa e devo controllare i compiti, o addirittura affiancarmi ai figli e aiutarli nello svolgimento dei compiti. Non ce la facciamo. E quando parliamo serenamente con i figli? Poi gli esperti ci rimproverano che non dialoghiamo con i nostri ragazzi. Come possiamo farlo se ogni sera è una continua tensione, nervosismo, urla, minacce, punizioni. Tutto a causa dei compiti per casa. Perché scaricano su di noi questa incombenza, pur sapendo che non siamo competenti? I compiti per casa sono una responsabilità, quasi un “compito”, un dovere, della scuola, non della famiglia. È la scuola che deve insegnarli a svolgerli autonomamente. Non deve pretendere che siano i genitori a seguire i figli nei compiti per casa. Se riuscissimo a fare solo i genitori, sarebbe meglio. Sarebbe abbastanza. Ma la scuola deve smetterla di invadere il tempo e lo spazio della famiglia con l’assegnare tanti compiti per casa”.

Alla domanda: “Il tempo della famiglia è invaso dalla scuola e dai compiti per casa” i genitori rispondono Vero al 30%. È un punteggio molto alto, che riguarda una famiglia su tre e quindi 3 milioni e mezzo di famiglie, ogni sera. In questa domanda ho usato una parola forte “invasa”: una famiglia su tre si sente invasa dai compiti per casa (già a partire dagli 8 anni ai 18). Questo risultato è confermato anche dalla domanda “I compiti per casa creano spesso nella nostra famiglia, conflitti, tensioni e nervosismo” che riceve un punteggio analogo di Vero al 29%. Questi dati sono confermati anche dagli studenti (Vero al 29%) e dai docenti (Vero al 42%).

Che cosa fare? Lasciare che i genitori facciano i genitori. In quest’ambito educativo, c’è tantissimo da fare!

E i compiti? Se un genitore vuole proporre un supplemento in più di compiti ai propri figli, chi glielo impedisce? Nessuno. Basta che riesca a motivare i suoi ragazzi.

11.19. La pagella dei genitori sui docenti dei propri figli

Consideriamo la seguente terribile tabella (Vedi Tabella n. 10).

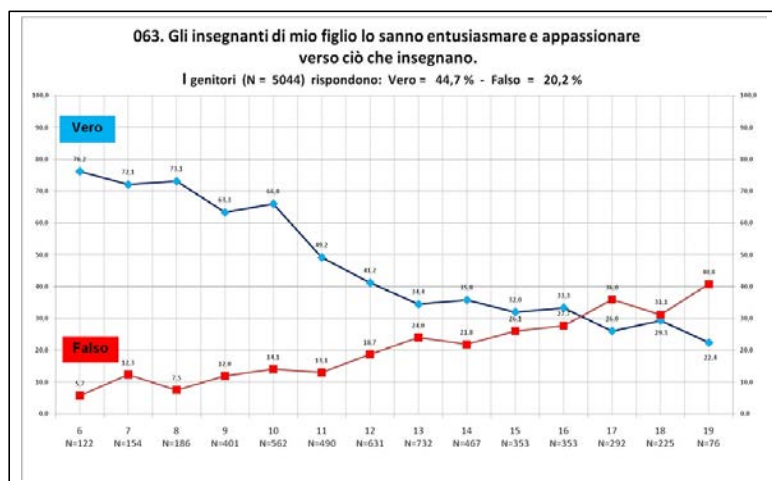


Tavola 10 – “Gli insegnanti di mio figlio lo sanno entusiasmare e appassionare verso ciò che insegnano”. Risposte dei genitori. In ascissa sono segnati i vari gruppi di genitori, classificati per classe di età del loro figlio, dai 6 anni ai 19. In ordinata è segnato il punteggio percentuale del livello di motivazione dei docenti dei propri figli.

Alla domanda: “Gli insegnanti di mio figlio, lo sanno entusiasmare, appassionare verso ciò che insegnano” i genitori (5044) promuovono i docenti della scuola elementare a pieni voti. Poi si nota la caduta della valutazione nella scuola media (anni 11-13) e nella scuola superiore. Questo grafico indica, chiaramente, dove sia il problema più grave della scuola: nel ciclo secondario e soprattutto nelle superiori. Bisogna ripartire da qui con un risanamento motivazionale.

11.20. Sostenere la formazione dei docenti

È facile accusare i docenti. Spesso, sono considerati gli unici responsabili del degrado scolastico. No. Le responsabilità vanno ripartite meglio tra docenti, studenti (sempre iperprotetti e ipergustificati), genitori, esperti, politici, responsabili dei media, economisti, imprenditori, letterati, tutta la società civile, che non sembra essere molto interessata alla crescita delle nuove generazioni. I docenti devono migliorare, certamente, la loro didattica e la loro capacità educativa. Devono adottare strategie più coinvolgenti e devono curare di più la motivazione dei loro studenti. Ma basta dichiarare queste nobili intenzioni per cambiare la scuola? No. Perché è necessario investire di più sulla scuola e sui docenti. Di più non di meno. Più tagli, più tagli. Più tagli sulla scuola, più scade la qualità dell’istruzione. Chi si prende cura dei docenti? Nessuno. Se hanno bisogno di consulenza, perché si trovano a corto di strategie o non riescono a gestire la classe, a chi si rivolgono? A nessuno. Chi cura la loro formazione? Nessuno. Chi motiva i docenti che dovrebbero entusiasmare i nostri figli? Nessuno.

Sono i docenti a incontrare domani mattina questi ragazzi fortemente demotivati. Sono in difficoltà. In grande difficoltà. Ma dovrebbero ricevere il sostegno di tutti i genitori che sono coinvolti nella stessa fatica educativa. E invece cosa si fa? Si colpevolizzano di tutto. Sono stati etichettati “esauriti”; “frustrati”, “fannulloni”.

I docenti vanno valorizzati, ma anche sostenuti nel loro difficile compito educativo.

11.21. Compiti interessanti, stimolanti e significativi

I genitori hanno dichiarato di essere contrari all’86% all’abolizione dei compiti per casa, ma devono riconoscere che, nella pratica, i compiti interessanti, stimolanti e significativi sono molto pochi. Ciononostante esaltano i compiti. Si tratta di una stridente contraddizione: a che cosa credere alle loro dichiarazioni ideali di principio o a questo grafico così sconcertante? In esso è possibile osservare la notevole caduta motivazionale dall’inizio delle elementari all’ultimo anno delle superiori.

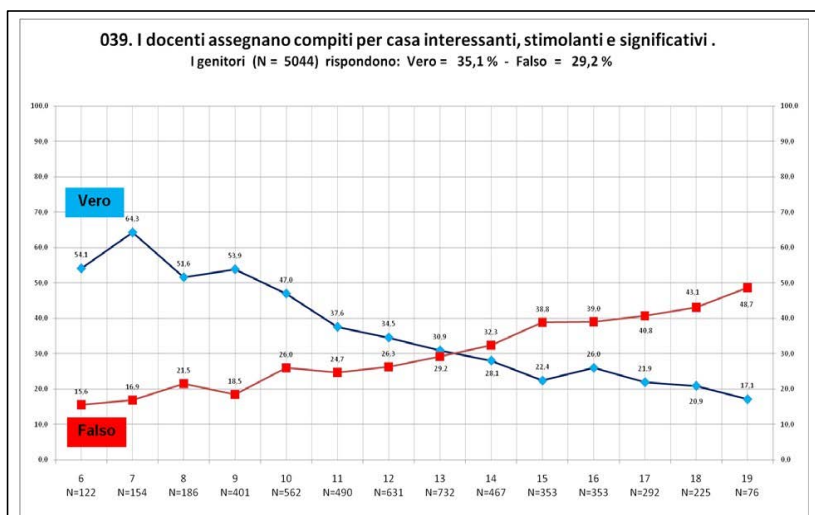


Tavola 11 – “I docenti assegnano compiti per casa interessanti, stimolanti e significativi”. Risposte dei genitori. In ascissa sono segnati i vari gruppi di genitori, classificati per classe di età del loro figlio, dai 6 anni ai 19. In ordinata è segnato il punteggio percentuale della qualità dei compiti assegnati, se interessanti, stimolanti, significativi

Conclusioni: Patto educativo tra scuola e famiglia sui compiti per casa

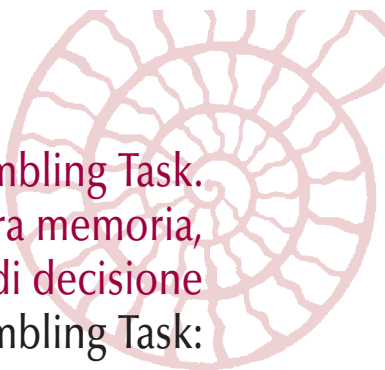
Scuola e famiglia, docenti e genitori devono fare la pace. “*Pactum*” deriva dalla stessa radice latina di pace. Fare la pace significa riconoscere la comune difficoltà educativa. Significa collaborare e sostenersi reciprocamente per educare meglio i propri figli e le nuove generazioni.

Questa ricerca sui compiti per casa ci ha aiutato a focalizzare meglio la situazione scolastica e a riflettere sulla funzione della scuola oggi. Ci siamo resi conto che è necessario partire dalla motivazione. Dobbiamo prima motivare e poi assegnare compiti. Dobbiamo rendere emozionanti le ore di lezione a scuola se vogliamo che, poi, incuriositi, gli studenti approfondiscano gli argomenti da soli, con lo studio personale. Dobbiamo assegnare compiti interessanti, stimolanti e significativi. Dobbiamo anche scegliere e selezionare i contenuti, distillarli e offrire loro il meglio di quello che si deve apprendere. Dobbiamo rendere efficienti le tantissime ore di scuola da 3 a 18 anni (mille ore l’anno), che sono 16.000. Se organizzate bene, c’è tanto tempo per apprendere, studiare, esercitarsi, memorizzare, assimilare e diventare competenti, intelligenti, ingegnosi e creativi. Dobbiamo dare compiti che migliorino l’autonomia dei ragazzi, che rinforzino il metodo di studio, che coltivino la loro voglia di studiare, che accendano il desiderio di sviluppare i propri talenti e l’aspirazione a realizzare il loro progetto di vita. Senza queste caratteristiche autentiche e motivanti, i compiti per casa si rivelano inutili e controproducenti.

La mia ricerca non è stata un referendum sui compiti, ma un’analisi dettagliata sulla loro utilità. In breve, i compiti per casa sono utili solo se sono interessanti, se incentivano lo studio personale e se aumentano la voglia di imparare per tutta la vita.

Riferimenti

- Bennett, S. & Kalish, N., (2006), *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*. New York: Crown Publishing Group.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.
- Cooper, H. (2007), *The battle over homework. An administrator's guide to sound and effective policies*. Newbury Park: Corwin Press.
- Kohn, A. (2006), *The homework myth. Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon.
- Meirieu, Ph., (2002). *I compiti per casa*. Feltrinelli, Milano.
- Polito, M., (2003). *Guida allo studio: la motivazione. Come coltivare la voglia di apprendere per salvare la scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Polito, M., (2011). *Imparare a studiare. Il metodo di studio. Quando, quanto, come, dove, e perché studiare*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Polito, M., (2013). *I compiti per casa: Sono efficaci? Sono utili? Le risposte di studenti docenti e genitori a 15.000 questionari*. Roma: Editori Riuniti University Press. In corso di pubblicazione.



Un nuovo modello di Iowa Gambling Task. La correlazione tra memoria, emozioni e presa di decisione

A new model of Iowa Gambling Task: Correlation between memory, emotions and decision-making

Nadia Dario

Università Ca' Foscari, Venezia

nadia.d1980@gmail.com

ABSTRACT

This article proposes an experimental approach to the issue of the relation between unconscious and rational elements with regard to individual decision-making processes. The problem draws on Damasio (1994), whose model counters the alleged lack of explanatory capability displayed by the theory of rational choice. In fact, according to Damasio, the latter does not include the problems arising from decisions regarding the social and personal sphere of an individual. In these situations, decision-making relies on similar experiences occurred in the past, and is thus affected by emotions as well as cognitive processes—i.e. the way stimuli are perceived, processed, stored and subsequently retrieved (by memory). Both emotions and cognitive processes constitute relevant physiological constraints to decision-making; hence, Damasio postulates the existence of such a somatic marker when decisions are made.

In order to understand somatic marker as a condition of decision-making, the experiment draws on the Iowa Gambling Task (IGT) experimental paradigm. Within a laboratory environment, IGT allows observing the correlation between decision-making and somatic marker (measured in terms of cutaneous conductance). Accordingly, a new experiment is proposed in four versions: each of them constitutes a variation of two parameters—either the way payoff is managed in order to determine different success conditions for the participant, or the way feedback is more or less rationally conveyed to her.

Following the results, Damasio's thesis is only partially confirmed: on the one hand, participants display irrational behaviour (e.g.: they are heavily affected in their decision-making when rewards are higher); on the other hand, their successful performance is enhanced when they obtain increasingly rational feedbacks on their activity. Consequently, experimental results are framed in the context of the debate between Damasio and his critics (Maya, Mc Clelland, 2004; Rolls, 1999, 2000; Fum, Stocco, 2004).

In questo articolo si esplora un approccio sperimentale al problema della relazione tra elementi inconsci e razionali nei processi decisionali dell'individuo. I termini del problema si rifanno alla modellizzazione di Damasio (1994), che lamenta l'insufficienza esplicativa della teoria della scelta razionale, poiché quest'ultima non tiene conto delle problematiche che in-

sorgono quando la decisione riguarda la sfera personale e sociale. Poiché il processo decisionale si fonda sulla rappresentazione di situazioni analoghe occorse nell'esperienza passata dell'individuo, esso è influenzato dalle emozioni e dalla cognizione—quest'ultima, intesa come capacità di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare gli stimoli (memoria). Entrambe le componenti costituiscono vincoli fisiologici per la decisione, estrinsecati attraverso quello che Damasio ipotizza essere un marcatore somatico della decisione.

Il rilevamento del marcatore somatico è ricondotto al paradigma sperimentale dell'Iowa Gambling Task (IGT), che consente di osservare in sede di laboratorio la correlazione tra efficacia delle decisioni e marcatore somatico, la cui manifestazione è identificata in termini di conduttanza cutanea. Si propone quindi un esperimento in quattro versioni costruite secondo il paradigma dell'IGT: a ogni versione dell'esperimento corrisponde una variazione sia della modalità di retribuzione del partecipante in base alle decisioni prese mentre svolge il compito, sia della modalità di comunicazione in chiave razionale del risultato del compito svolto.

I risultati dell'esperimento confermano solo in parte la tesi di Damasio: da un lato, i partecipanti mostrano un comportamento non razionale, con eccessiva sensibilità nei confronti di ricompense particolarmente elevate. D'altra parte, si osserva una crescente efficienza nell'esecuzione del compito decisionale in conseguenza di una maggiore razionalità nella comunicazione degli esiti al partecipante (es.: somma algebrica dei punteggi ottenuti). I risultati dell'esperimento sono quindi contestualizzati alla luce di un confronto tra Damasio e i suoi critici (Maya, Mc Clelland, 2004; Rolls, 1999; 2000; Fum, Stocco, 2004).

KEYWORDS

Iowa Gambling Task, Emotions, Memory, Decision-making, Somatic Marker. Iowa Gambling Task, emozioni, memoria, presa di decisione, marcatore somatico.

Introduzione

Questo articolo sonda la correlazione tra presa di decisione, emozione e memoria, guardando dapprima agli aspetti teorici e di base, ai collegamenti neuroanatomici per poi passare alle implicazioni empiriche: come dovremmo decidere razionalmente e come concretamente decidiamo? Come il nostro cervello è coinvolto nella presa di decisione?

Secondo Canessa (2011), la complessità e l'ampia articolazione dei temi studiati si riflette nella molteplicità dei metodi di indagine, che vanno dallo studio dei fattori che influenzano la presa di decisione, alla visualizzazione dell'attività cerebrale associata al processo decisionale (mediante le metodiche di neuroimmagine), allo studio degli effetti esercitati sul processo di scelta da parte di lesioni cerebrali reali (in pazienti cerebrolesi), sino allo studio delle basi genetiche delle differenze individuali nella presa di decisione.

Il processo decisionale finisce quindi per essere l'esito finale dell'attività di un certo numero di meccanismi funzionali (anticipare gratificazioni e punizioni; provare rammarico e delusione) che sono al contempo modulati da livelli sottostanti (sistemi di neurotrasmissione) e modulatori di fenomeni ai livelli superiori, quali ad esempio un particolare stile decisionale a sua volta associato a determinate caratteristiche della personalità (ad esempio, rispettivamente, avversione al rischio ed evitamento del danno).

1. Gli approcci alla presa di decisione

Una delle prime difficoltà nello studio del “processo decisionale” consiste nel riuscire a fornire una descrizione accurata di come un decisore effettivamente si comporti nell’effettuare una scelta per la molteplicità di fattori (individuali e contestuali) che la influenzano.

Secondo un approccio normativo (Von Neumann, Morgenstern, 1947), la decisione si riduce al risultato di un’elaborazione algebrica di un insieme d’informazioni che si assume l’individuo possieda per raggiungere la scelta “ottimale” (principio di massimizzazione): la gamma delle possibili azioni che si possono eseguire, le conseguenze per ogni azione, le probabilità che una conseguenza si verifichi ed il suo valore¹.

Tuttavia, tale approccio dimostra immediatamente le sue debolezze: manca di validità empirica e di predittività perché non considera i limiti del decisore umano; non considera l’influenza del contesto sociale e la capacità limitata del sistema cognitivo nell’elaborare informazioni (Job, Rumiati, 1988).

A partire da quanto detto, sono stati sviluppati altri modelli chiamati “descrittivi” del processo di decisione (Rumiati, 1988) grazie ai quali ci si sposta da un’ottica che esamina come le persone “dovrebbero” decidere ad una in cui si studia “come” le persone effettivamente decidono. La decisione sulla base di analisi costi-benefici e sulla massimizzazione dell’utilità soggettiva (decisione del tutto razionale) non avviene o avviene solo parzialmente quando i soggetti hanno a che fare con questioni personali o sociali. Prendere una buona decisione in tali domini significa infatti selezionare un’opzione che si riveli vantaggiosa per la sopravvivenza dell’organismo e la qualità della stessa. Occorre però decidere in fretta perché l’ambiente richiede scelte rapide. Nella migliore delle ipotesi, decidere in modo puramente razionale richiede troppo tempo; nella peggiore, porta a scelte sbagliate, o per l’impossibilità di effettuare qualsiasi scelta o perché le risorse cognitive attivate nel processo decisionale non consentono di tener conto di tutte le informazioni necessarie per una conclusione ottimale.

Mentre gli autori che hanno riconosciuto queste limitazioni hanno parlato di razionalità limitata (Simon, 1978), euristiche e pregiudizi (Kahneman, Slovic, Tversky, 1982) o il processo decisionale adattivo (Payne, Bettman, Johnson, 1993), cercando di spiegare i processi decisionali secondo un approccio puramente cognitivo, i primi passi in una prospettiva completamente diversa si sono sviluppati nel corso degli ultimi decenni e legano l’emozione alla cognizione. L’emozione non è più considerata come una funzione indipendente dalla cognizione ma come uno dei canali in grado di informare il sistema nervoso su importanti aspetti della realtà esterna e dei rapporti tra organismo e ambiente. Con il neurologo portoghese Antonio R. Damasio, si assiste ad un’attenta critica al dualismo cartesiano (*res cogitans* e *res extensa*) perché parla di “cervello pensoso del corpo” e di “mente intrisa nel corpo”. L’intento non è quello di screditare il ruolo della

1 Ricordiamo che Von Neumann e Morgenstern (1947) sviluppano la teoria dell’utilità attesa specificando una serie di assiomi che giustificerebbero il principio di massimizzazione. Quelli di maggiore importanza sono:
- il principio della transitività delle preferenze che asserisce che se una persona preferisce A a B e B a C, dovrebbe preferire A a C.
- il principio della “cosa sicura”, in base al quale se l’opzione A viene preferita all’opzione B in un qualche contesto, l’opzione A dovrebbe essere preferita anche nel caso in cui il contesto non sia stato specificato (Rumiati, 1998).

mente portandola ad entrare in contatto con il mondo, con la realtà delle viscere e dell'organismo, ma di bilanciare il rapporto mente-corpo sostenendo che vi sia una continua interazione tra il cervello e il corpo. Quando abbiamo a che fare con problemi complessi, dai molteplici risvolti personali e sociali, siamo portati ad utilizzare una strategia che fa riferimento agli esiti di passate esperienze che hanno lasciato delle tracce, non necessariamente coscienti, che richiamano in noi emozioni e sentimenti, con connotazioni negative o positive.

2. Il Marcatore Somatico ed esperimenti IGT

Ogni decisione, secondo Damasio, richiede una valutazione dei costi e benefici delle diverse opzioni, che a mano a mano prendono corpo nella memoria di lavoro. Aver incontrato la stessa situazione o una simile in passato implica che emergano le stesse componenti emotive allora suscitate dalle conseguenze positive o negative. Ciò comporta che la coloritura emotiva caratterizzante una decisione allo stato nascente ci informi delle sue possibili conseguenze, che affiorano dalle memorie emotive di esperienze pregresse. Questo meccanismo è stato chiamato da Damasio *marcatore somatico*. I meccanismi fisiologici scatenati da un'emozione grazie all'attivazione del sistema nervoso autonomo (il sudore, l'accelerazione cardiaca, la contrazione muscolare, le contrazioni gastrointestinali) sono quindi marcatori che illuminano le nostre decisioni 'razionali'. Per provare questa sua teoria, il neurologo ha studiato il comportamento e le reazioni fisiologiche di persone che hanno subito danni alla corteccia orbitofrontale e ha notato come esse non mostrino quelle reazioni del sistema nervoso autonomo che normalmente si accompagnano ad un'attivazione emotiva. Damasio, Tranel e Damasio H. (1991) utilizzano la conduttanza cutanea o riflesso galvanico² per registrare le risposte del sistema nervoso di fronte a immagini perturbanti dimostrando come i pazienti con lesioni ai lobi frontali non manifestino alcuna risposta (i tracciati delle loro registrazioni erano piatti) come invece avviene per i soggetti normali.

2.1. Background

Per sviluppare quella che Damasio chiama *Ipotesi del Marcatore Somatico*, egli parte:

- dalla teoria di James (1884) secondo la quale a particolari stimoli ambientali corrispondono specifici quadri di attivazione corporea: i sentimenti soggettivi nascono da risposte viscerali a feedback sensoriali creati da oggetti o eventi³;
- 2 Nel momento in cui vi è una modificazione corporea, legata a un dato pensiero, a cui si collega uno stato somatico correlato, il nostro sistema nervoso autonomo provoca un lieve aumento della secrezione di fluido nelle ghiandole sudoripare della pelle, che non può essere percepito dalla vista né dai sensori neurali della pelle, ma facilita il passaggio di corrente elettrica.
 - 3 «L'importanza di questa idea non può essere sopravvalutata. James invertì, nel processo dell'emozione, la tradizionale sequenza di eventi, interponendo il corpo fra lo stimolo causativo e l'esperienza dell'emozione. Non vi era più un'"affezione mentale", denominata emozione, che "dava origine agli effetti corporei". Questi ultimi invece, erano causati dalla percezione di uno stimolo: un'ipotesi audace, che la ricerca moderna ha confermato appieno» Damasio (2012, p.151)

- dal caso di Phineas Gage e casi analoghi di soggetti con danni alla corteccia frontale che manifestano un mutamento nella personalità, nel modo di condurre la propria vita sociale, nel giudicare e nella presa di decisione⁴: deliberano in modo contrario al loro interesse (Anderson, Bechara, Damasio, Tranel, Damasio, 1999; Bechara *et al.*, 1998; Eslinger, Damasio, 1985)⁵.

Dalla teoria di James e dall'analisi dei casi di pazienti con lesioni alla corteccia prefrontale, Damasio (1994) introduce il concetto di *marcatore somatico*, un meccanismo automatico che agisce "marcando", attraverso sensazioni corporee, determinate immagini di una situazione e risulta vantaggioso nel processo di presa di decisione perché limita le alternative su cui applicare il ragionamento. Con il termine "marcatore" si vuole indicare che esso è un segno, un sistema di qualificazione, un *contrassegno di un'immagine* e con l'aggettivo somatico si sottolinea che questo fenomeno riguarda in primo luogo il corpo (inteso non solo come apparato muscolo scheletrico ma anche viscerale).

Il marcatore somatico, quindi, in soggetti normali è come una sorta di meccanismo d'allarme o incentivo che guida le scelte dell'individuo e diviene un'ipotesi che rivendica il ruolo che le risposte emozionali hanno nei meccanismi decisionali che nelle persone hanno subito un danno alla corteccia prefrontale.

2.2. Basi neuro anatomiche

Vi è una stretta connessione tra emozioni, marcatore somatico ed aree prefrontali. Infatti, il sistema neurale che sta sotto al marcatore somatico è in buona parte coestensivo di quello delle emozioni (secondarie)⁶ e si basa sulle aree subcor-

- 4 Damasio, Grabowski, Frank, Galaburda, and Damasio (1994) comprendono che il danno coinvolge la corteccia prefrontale destra e sinistra, causando difficoltà nella decisione razionale e nei processi emotivi.
- 5 I pazienti con danni in una specifica area dei lobi frontali (amigdala e corteccia ventromediale) mostrano severe compromissioni nella capacità di pianificare il loro lavoro, di scegliere amici, partner e attività (Bechara *et al.*, 2005). Inoltre sembrano perpetuare errori e non imparare da essi ed essere fautori di scelte finanziarie e della sfera sociale personale sbagliare: perdono spesso molti soldi, perdono la vicinanza di persone care e amici.
- 6 Secondo il paradigma proposto da Damasio, possiamo distinguere tra *emozioni primarie* ed *emozioni secondarie*. Le prime rappresentano una risposta automatica ed istintiva agli stimoli esterni. Si tratta di una forma di partecipazione emotiva che ha il proprio substrato nel sistema limbico (in particolare nell'amigdala e nel cingolato anteriore), e che si concretizza in una serie di risposte somatiche che coinvolgono i visceri, i muscoli scheletrici, le ghiandole endocrine, il sistema vascolare e quello immunitario. Le emozioni primarie, in questo modello, sono qualcosa di *innato e pre-organizzato*, che si lega alla parte più antica del nostro cervello, le strutture del sistema limbico appunto. Le emozioni secondarie invece rappresentano il passo successivo nell'elaborazione dell'esperienza emotiva cosciente. Queste, pur basandosi su quelle primarie, si accompagnano a cambiamenti corporei, derivanti dal processo emozionale, e ad una maggior consapevolezza. Non sono più automatiche e preorganizzate ma partono da un atto cosciente. Come dice chiaramente Damasio, esse nascono «una volta che abbiamo cominciato a provare sentimenti e a formare connessioni sistematiche tra categorie di oggetti e situazioni da un lato, ed emozioni primarie, dall'altro» (Damasio, 1994,

ticali e prefrontali del cervello. In particolare, l'amigdala e la corteccia prefrontale ventromediale sono strutture critiche nell'attivazione degli stati somatici: la prima attiva quelli che provengono da eventi emozionali che accadono nell'ambiente; la seconda (ventromediale) sembra più vitale nell'innescare quelli che provengono da ricordi, conoscenza e cognizione (Bechara, Damasio, 2005). Se si prende una decisione ponderata e ci si trova dinanzi a una opzione a guidarci è un meccanismo subcorticale (es. attraverso l'amigdala) che non richiede l'intervento della corteccia prefrontale. Tuttavia, se la decisione prevede che vengano considerate le conseguenze future di tale decisione, allora entra in gioco la corteccia prefrontale ventromediale che innesci risposte somatiche alle possibili conseguenze future. Specialmente, quando ponderiamo una decisione, l'immediata e futura prospettiva che l'opzione ha, può innescare numerose risposte somatiche che confliggono le une con le altre. La risposta finale è l'emergere di un segnale positivo o negativo. Più semplicemente, le regioni della corteccia ventromediale⁷ sono sede dei circuiti neuronali nei quali classi di stimoli vengono associati a diversi tipi di reazioni somato-sensoriali sulla base dell'esperienza individuale. La comparsa di uno stimolo che è già stato *categorizzato* determina l'attivazione di una specifica risposta somato-sensoriale, la quale *marca* positivamente o negativamente le rappresentazioni mentali delle conseguenze che si associano alle varie risposte comportamentali che l'individuo può adottare in risposta ad quel determinato stimolo. Questo meccanismo ha l'importante funzione di riuscire in tal modo a ridurre la gamma delle risposte comportamentali per ognuno di essi, accelerando i tempi di reazione. Nel dare una connotazione alle varie possibilità che si prospettano, impedisce all'individuo di perdersi in un mare di opzioni che sono altrimenti tutte emotivamente equivalenti.

Ovviamente la presa di decisione è un processo complesso che si collega all'integrità di almeno altri due sets di sistemi neuronali: uno importante per la memoria (es. l'ipotalamo), in particolare la memoria di lavoro (es, la corteccia prefrontale dorsolaterale) al fine di raccogliere la conoscenza e le informazioni usate durante l'atto decisionale; un altro è fondamentale per innescare le risposte emozionali. Quest'ultimo insieme di strutture effettrici (l'ipotalamo e i nuclei autonomi del tronco celebrale che producono mutamenti nel milieu interno e nelle strutture viscerali come lo striato ventrale, grigio periacqueduttale, e altri nuclei del tronco cerebrale) producono cambiamenti nell'espressione facciale e specifici approcci o comportamenti. Essi includono anche le strutture corticali che ricevono gli input afferenti dalle viscere e dal milieu interno.

2.3. *L'Iowa Gambling Task – IGT*

Al centro della teoria del marcatore somatico vi è l'idea che i decisori debbano codificare affettivamente le conseguenze di scelte alternative. Bechara (1994) sviluppa quello che viene chiamato *L'Iowa Gambling Task* che ha permesso di studiare le caratteristiche delle modalità decisionali sia in soggetti normali sia in al-

p. 196). Le emozioni secondarie hanno, infatti, bisogno dell'apparato delle primarie per potersi esprimere. Occorre aggiungere inoltre che, mentre le primarie poggiano sul sistema limbico, le secondarie hanno bisogno dell'intervento della regione prefrontale e di quella somato-sensitiva del cervello.

7 In alcuni casi, per non ripetere il termine useremo VM.

tri incapaci di decidere ragionevolmente come i pazienti con lesioni prefrontali e di investigarne le cause.

Questo esperimento che potremmo definire “gioco d’azzardo”, riguarda l’*Iowa Gambling Task* – IGT⁸ in cui si chiede ai partecipanti di selezionare delle carte estraendole da quattro mazzi uguali denominati A, B, C e D con 40 carte ciascuno. All’individuo viene detto che il gioco richiede una lunga serie di selezioni di carte, da ciascun mazzo, fino a quando finisce. La scelta di selezionare da un mazzo piuttosto che da un altro è influenzata da un sistema di punizioni e premi che sono noti fin dall’inizio solo all’esaminatore, ma sconosciuti a coloro che svolgono il compito. A questi viene detto che:

- devono guadagnare più soldi possibile a partire da un ammontare di 2000 dollari;
- sono liberi di passare da un mazzo all’altro in ogni momento e quante volte vogliono.

Non viene riferito che il gioco termina dopo 100 selezioni.

In linea generale, la scelta di prelevare dai mazzi A e B comporta un premio maggiore (100 dollari) rispetto a C e D (50 dollari). Il gioco è complicato dal fatto che, prelevando da ognuno dei quattro mazzi, gli individui si imbattono in punizioni che consistono nella perdita di una certa somma di denaro che i partecipanti non possono prevedere⁹ (vedi Figura 1).

In conclusione, i mazzi A e B sono equivalenti per quanto riguarda la perdita totale durante il gioco e questo vale anche per C e D. La differenza è che nel mazzo A, la punizione è più frequente ma meno rilevante mentre nel mazzo B, la punizione è meno frequente ma più consistente. Nel mazzo C, la punizione è più frequente ma meno rilevante mentre per il mazzo D vale il contrario. (Bechara et al., 1994, p. 8).

- 8 Nel prima versione (Bechara et al., 1994), il compito viene somministrato ad un gruppo di controllo di persone normali (21 donne e 23 uomini) e ad uno sperimentale di individui con lesioni alla corteccia orbitofrontale (4 uomini e 2 donne). Il criterio di selezione è la documentata presenza di incapacità a prendere decisioni e l’esistenza di lesioni nella regione prefrontale ventromediale. L’esperimento è eseguito anche su 9 pazienti con lesioni in altri settori del cervello. Questo per vedere se l’incapacità a prendere decisioni corrette sia legata solo ad un danno alla corteccia ventromediale o si estenda anche ad altri settori.
- 9 Dopo aver girato 10 carte dal mazzo A, il partecipante ha guadagnato 1000 dollari ma ha anche incontrato 5 impreviste punizioni per un valore di 1250 dollari, così da avere una perdita netta di 250 dollari. Lo stesso accade per il mazzo B. Dall’altro lato, dopo aver girato 10 carte dai mazzi C e D, il partecipante guadagna 500 dollari, con una perdita per punizioni impreviste di 250 dollari. Egli ha quindi 250 dollari. Dopo aver girato 10 carte dal mazzo A, il partecipante ha guadagnato 1000 dollari ma ha anche incontrato 5 impreviste punizioni per un valore di 1250 dollari, così da avere una perdita netta di 250 dollari. Lo stesso accade per il mazzo B. Dall’altro lato, dopo aver girato 10 carte dai mazzi C e D, il partecipante guadagna 500 dollari, con una perdita per punizioni impreviste di 250 dollari. Egli ha quindi 250 dollari.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40					
A (+100)																																													
B (+100)																																													
C (+50)																																													
D (+50)																																													

Fig. 1 – Schema di payoff utilizzato in Bechara et al. (1994)

Ciò di cui il giocatore può acquisire coscienza, una volta inoltratosi nel gioco, è il fatto che le punizioni sono molto più severe nei mazzi che pagano maggiormente e meno severe in quelli che pagano di meno (Bechara *et al.*, 1994). Quindi, prelevare le carte dai mazzi A e B è svantaggioso poiché essi costano in punizioni più di quanto facciano guadagnare mentre scegliere i mazzi C e D è vantaggioso e comporta, a lungo termine, un guadagno maggiore. Questo impianto del compito simula la valutazione dei costi e benefici di diverse opzioni, che a mano a mano prendono corpo nella memoria di lavoro, come accade nella realtà quotidiana

Secondo Bechara, Damasio, Damasio, H., Anderson (1994), dall'esperienza con individui normali e con pazienti con una lesione VM, emerge una differenza fondamentale tra il comportamento di questi ultimi e quelli di controllo (individui normali). Con il progredire del gioco, infatti, questi ultimi riescono a migliorare le loro prestazioni, di fatto prelevando più spesso dai mazzi C e D che non dai mazzi A e B. I partecipanti del gruppo di controllo passano, inizialmente, da un mazzo all'altro selezionando più volte i mazzi cattivi A e B, che fino a quel momento pagano di più, ma poi direzionano le loro scelte verso i mazzi buoni C e D. Al contrario, il gruppo sperimentale sembra scegliere come il gruppo di controllo solo nella fase iniziale, poi, seleziona anche i mazzi C e D, ma più sistematicamente e frequentemente torna ad A e B. (vedi Figura 2).

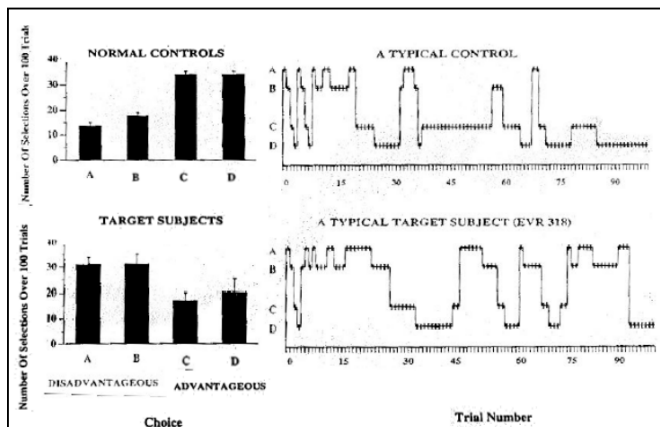


Fig. 2 – A sinistra: numero totale delle carte scelte da ogni mazzo (A, B, C e D) dagli individui normali (N=44) e dai pazienti frontali (N=7). A destra: profilo della selezione delle carte effettuata sia dai normali che dai pazienti frontali. Immagine trattata: Bechara, Damasio, Damasio, H., Anderson (1994).

I pazienti VM, con il passare del tempo, continuano a fare scelte svantaggiose facendo sospettare che siano insensibili a premi e punizioni o alle conseguenze future, positive e negative, e così che il loro comportamento sia guidato da prospettive immediate.

2.4. Studi empirici con l'utilizzo dell'Iowa Gambling Task

L'utilizzo di questo compito ha fornito un supporto empirico all'idea del marcatore somatico. Numerose ricerche hanno reso l'Iowa Gambling Task un compito significativo per misurare il comportamento durante la presa di decisione identificando in alcune importanti aree cerebrali coinvolte.

- L'esperimento di Antoine Bechara (esperimento descritto in Damasio, 1994) e confermato da Bechara *et al.*, 2000a) con l'inversione della ricompensa e punizione, verifica che né l'insensibilità alla punizione né l'ipersensibilità al premio sono appropriate per spiegare il difetto del gruppo sperimentale. Vi è un'anomalia nel meccanismo del marcatore somatico che comprometterebbe sia l'attivazione dei corretti stati somatici sia un ottimale funzionamento dell'attenzione e della memoria di lavoro connesse con i possibili scenari futuri. I pazienti sono guidati dalle conseguenze immediate e dimostrano una miopia per il futuro e la perdita di ciò che i loro cervelli hanno acquisito attraverso l'educazione e la socializzazione. Il danno cerebrale menoma non solo il deposito di conoscenze accumulate relative a tale orientamento ma anche la capacità di acquisire nuove conoscenze dello stesso tipo.
- Ulteriori esperimenti (Damasio, Tranel, Damasio H., 1991; Bechara *et al.*, 1997; 1998) che introducono la registrazione della conduttanza cutanea dimostrano come non vi sia nei soggetti con lesioni alcuna risposta *anticipatoria*, precedente alla scelta, confermando che i processi decisionali nei pazienti con lesioni alla corteccia VM avvengono in assenza del lavoro svolto dal marcatore somatico. Non potendo disporre di questo tipo di meccanismo, il paziente si trova a dover compiere scelte tra opzioni che sono per lui tutte equivalenti dal punto di vista emotivo. E ciò può condurre l'individuo o ad un blocco totale nel processo decisionale o ad una scelta che risulta essere svantaggiosa per l'individuo stesso.
- Bechara *et al.* (1997) avvalorava quanto detto sul marcatore somatico ma sottolinea anche come esso sia un meccanismo del tutto inconscio. Le risposte anticipatorie o i sistemi regolatori di base del corpo, che preparano il terreno a un'elaborazione cognitiva, svolgono la funzione di prevedere in modo inconscio gli esiti futuri una volta che si sono avute esperienze precedenti con premio e punizione. Queste previsioni aiutano l'individuo normale a non perseguire un corso d'azione che è svantaggioso nel futuro. Cosa ben più importante è che questo effetto di orientamento accade prima che la persona divenga consapevole della negatività o positività delle scelte che sta facendo (fase del pre-sospetto) (Figura 3). Le previsioni inconsce sostengono il processo di ragionamento ma non decidono per l'interessato piuttosto ne facilitano il processo di conoscenza e logico, necessario per le decisioni conscie.

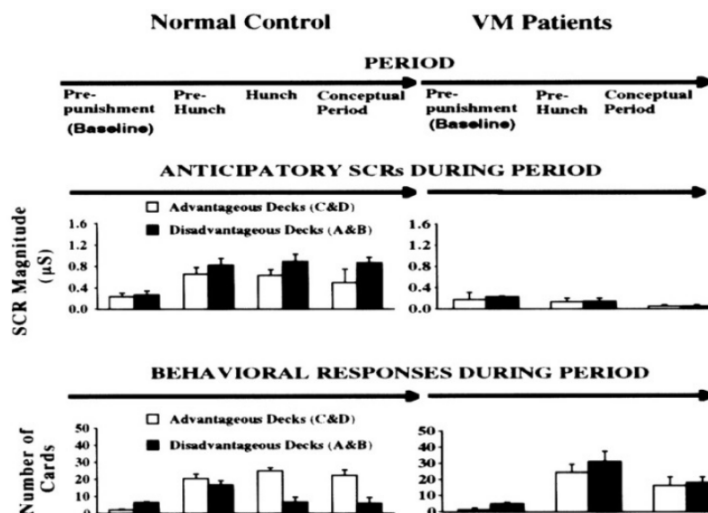


Fig. 3 – Presentazione dei quattro periodi (pre-punizione, pre-sospetto, sospetto e concettuale) nei termini della media del numero di carte selezionate tra i mazzi buoni (A e B) e i mazzi cattivi (C e D) e la magnitudine della risposta anticipatoria correlata con le carte stesse. Nel primo pannello (due grafici) le barre rappresentano la magnitudine media generata dalla conduttanza della risposta anticipatoria prima della selezione delle carte dai mazzi buoni e da quelli cattivi. Nel secondo pannello, le barre nel grafico delle risposte comportamentali presentano la media del numero di mazzi significativi selezionati dai mazzi cattivi contro quelli buoni. Tratta da Bechara et al. (1997). (La traduzione è mia)

- Ernest *et al.* (2002) e Fukui *et al.* (2005) nelle ricerche empiriche che utilizzano l'IGT e le tecniche diagnostiche di PET e fMRI confermano come nella presa di decisione vengano attivate le sedi neurali di destra della corteccia frontale e le regioni corticali posteriori che includono la corteccia mediale orbitofrontale, la corteccia prefrontale ventromediale, l'insula, la corteccia prefrontale dorsolaterale e l'adiacente corteccia parietale inferiore.
- Fukui *et al.* (2005), Northoff *et al.* (2006) e Windmann *et al.* (2006) si sono concentrati rispettivamente sulle attività che anticipano la presa di decisione, sugli aspetti affettivi insiti in processi di giudizio inaspettati, sul mantenimento di una data strategia di scelta durante una decisione. Si è dimostrato come la corteccia ventromediale prefrontale, la prefrontale dorso laterale, la mediale orbito frontale e l'amigdala siano aree fortemente collegate con emozioni e presa di decisione e soprattutto siano una base neuroanatomica del marcatore somatico (Vedi Tab. 1 che riassume i vari esperimenti e le aree neurali coinvolte).

Autori	Compito utilizzato	Metodo	Arete cerebrali coinvolte
Bechara <i>et al.</i> (1994,1995)	Iowa Gambling Task	Studio con pazienti con lesioni	Corteccia prefrontale ventromediale
Bechara <i>et al.</i> (1997)	Iowa Gambling Task	Studio con pazienti con lesioni	Corteccia prefrontale ventromediale
Bechara, Damasio, Damasio e Lee (1999)	Iowa Gambling Task	Studio con pazienti con lesioni	Corteccia prefrontale ventromediale, amigdala
Ernst <i>et al.</i> (2002)	Iowa Gambling Task	PET	Corteccia prefrontale ventromediale, prefrontale dorsolaterale e orbitofrontale.
Northoff <i>et al.</i> (2006)	Iowa Gambling Task	fMRI	Corteccia prefrontale ventromediale
Windmann <i>et al.</i> (2006)	Iowa Gambling Task	fMRI	Cortecciaorbitofrontalemediale.
Lawrence <i>et al.</i> (2009)	Iowa Gambling Task	fMRI	Corteccia prefrontale dorsole e ventral.

Tab. 1 – Selezione degli studi empirici che supportano la teoria del Marcatore Somatico (Reimann, Bechara, 2010)

3. La doppia dissociazione tra memoria di lavoro e presa di decisione

Sulla scia di numerosi studi neuropsicologici (Goldman-Rakic (1987,1992); Damasio(1994); Bechara *et al.* (1994, 1997); Rolls (1999); Bechara *et al.* (1998) dimostra l'ipotesi che tra memoria di lavoro e presa di decisione vi sia una *doppia dissociazione cognitiva e anatomica*: le funzioni cognitive dell'una e dell'altra sono distinte e dipendono da strutture anatomiche differenti (la corteccia dorso laterale (DL) è necessaria per la memoria e quella ventromediale VM per la prese di decisione).

Oltre a confermare l'ipotesi della doppia dissociazione (cognitiva e anatomica), l'esperimento di Bechara *et al.* (1998) ha rilevato che gli individui con deficit nella presa di decisione non dimostrano alcun problema per quanto concerne la capacità di immagazzinare le diverse opzioni. I pazienti con lesioni ventromediali hanno dimostrato di avere un'incapacità nel prendere delle decisioni (un gambling task alterato) ma una memoria di lavoro normale (come dimostrano i delay task). Al contrario, i pazienti con danni alla corteccia dorsolaterale destra¹⁰ dimostrano una compromissione non solo nella memoria di lavoro ma anche nella presa di decisione, come evidenziano i risultati molto bassi nell'IGT. Questo ci dice che la memoria di lavoro e la presa di decisione sono *asimmetricamente dipendenti*.

L'esperimento di Bechara *et al.* (1998) mostra inoltre che i pazienti con una lesione che si estende posteriormente e coinvolge il cervello basale anteriore abbiano gli stessi risultati del dorso laterali, facendo pensare che quest'area del cervello abbia la medesima importanza della dorsolaterale per quanto concerne la memoria di lavoro. Vi è, quindi, una sorta di legame anatomico tra le due aree cerebrali (Vedi Fig. 4).

¹⁰ Per quanto concerne invece i pazienti con danni alla corteccia dorsolaterale, si evidenzia che coloro che hanno compromesso il lato destro mostrano difficoltà con la memoria di lavoro mentre quelli con lesioni alla medesima corteccia, ma sinistra, non hanno questo problema. Viene confermato questo aspetto dal fatto che la neuroimmagine funzionale evidenzia che questa regione si attiva durante il delay task.

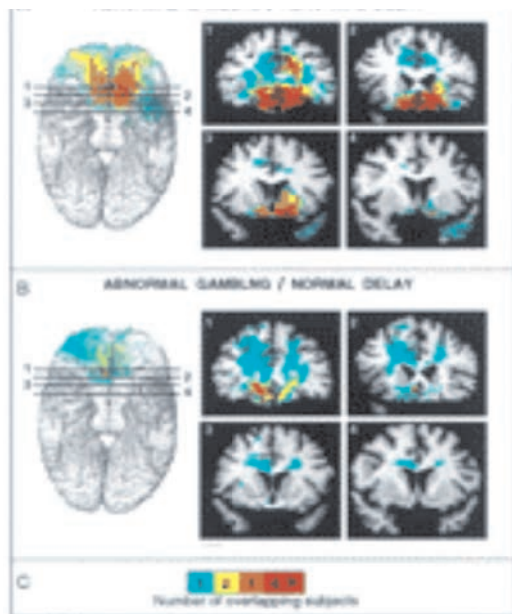


Fig. 4 – Mappa della separazione delle lesioni VM nel gruppo AbnormalGambling/Abnormal delay (A) (n = 5) e in quello AbnormalGambling/Normal Delay (B) (n = 4). Le zone rosse indicano una sovrapposizione tra due o più individui. Tratto da Bechera et al. (1998)

4. Memoria di lavoro, presa di decisione e marcatore somatico

La ricerca di Bechara *et al.* (1998) si chiede se il meccanismo per il quale le emozioni migliorano la memoria sia lo stesso che orienta le decisioni. Hanno testato, circa 12 persone normali e 4 pazienti ventromediali, con lesioni anteriori alla corteccia basale anteriore (basalforebrain), sulla loro memoria utilizzando quattro gruppi di immagini: due contengono elementi neutri, come la scena di una fattoria, mentre altre due hanno un contenuto emotivo (corpi mutilati). Le immagini, a partire dal primo gruppo, vengono mostrate una per il primo, due per il secondo, tre per il terzo, quattro volte per l'ultimo. Dopo cinque minuti, l'individuo viene testato su ciò che ricorda di ciascuna figura e sul contenuto della stessa e il richiamo in memoria del contenuto della figura viene visto in funzione del tempo di ripetizione e del contenuto emozionale.

Sia i normali che i ventromediali dimostrano di migliorare la loro capacità di recuperare delle informazioni attraverso la ripetizione ma la scoperta più importante è che tutti i gruppi mostrano una risposta alla manipolazione emozionale, evidenziando un maggior curva di memoria per le figure dal contenuto emozionale rispetto a quelle che non ce l'hanno.

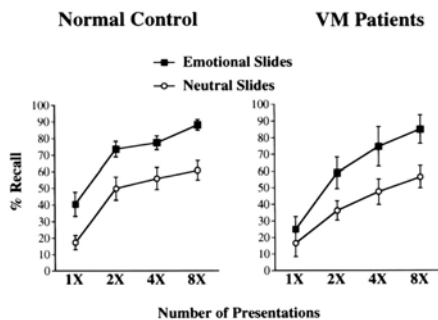


Fig. 5 – L’immagine mostra i risultati dei pazienti ventromediali e dei normali come una funzione delle ripetizione e del contenuto emozionale. I VM mostrano un forte incremento nel richiamo in funzione della manipolazione emozionale. Tratto da Bechara et al. (2000b)

Così, in questo esperimento (Bechara *et al.* 2000b), si separa la curva della memoria che è una funzione della ripetizione dalla curva dell’emozione che è una funzione del contenuto emozionale.

I risultati indicano che i pazienti ventromediali sono capaci di utilizzare il contenuto emozionale al fine di aumentare la loro memoria, suggerendo che il meccanismo attraverso il quale l’emozione modula la presa di decisione è differente da quello attraverso il quale l’emozione modula la memoria. Questi risultati supportano ulteriormente la conclusione che la difficoltà nella presa di decisione di alcuni pazienti ventromediali non può essere spiegata da un deficit nel richiamo degli eventi emozionali ma dal marcatore somatico.

5. Critiche alle posizioni di Damasio

Maia e McClelland (2004) utilizzano l’IGT ma inseriscono un questionario che sonda quale tipo di coscienza abbiano i soggetti coinvolti nell’esperimento durante il compito. Emerge che quando le persone decidono vantaggiosamente nel gioco hanno un accesso conscio alla relativa bontà e negatività dei mazzi e una conoscenza esplicita e riportabile che può essere considerata la base per questi giudizi e valutazioni.

Questo indica che le persone possiedono una conoscenza conscia sufficiente a guidare le loro scelte corrette e risulta inutile scomodare le conoscenze inconse (il marcatore somatico) per spiegare i buoni risultati ottenuti.

Insomma, quello che sostengono Maia e McClelland (2004) non è che nell’IGT non vi possano essere degli orientamenti inconsci, ma che la conoscenza conscia dei partecipanti potrebbe essere sufficiente per dimostrare il loro comportamento vantaggioso. Maia e McClelland (2004) mostrano la lacunosità del metodo di indagine di Bechara che non è capace di sondare tutta la conoscenza esplicita dei volontari. Il ruolo rivestito dalla conoscenza conscia in un compito, dunque, non ci porta a ritenerla importante o a collegarla con il marcatore somatico. A supporto di questa ipotesi, Maia e McClelland portano le ricerche sull’apprendimento implicito che sottolineano le influenze inconscie come provenienti da sorgenti non somatiche presenti nelle reti neurali e la loro ricerca sulla risposta di conduttanza cutanea. Secondo Bechara *et al.* (1997), essa motiva la presenza di marcatori somatici che guidano il comportamento vantaggioso ma, per Maia e McClelland, riflette una risposta emozionale sostenuta dalla presenza di

una conoscenza accessibile. È quest'ultima, infine, a guidare il comportamento. Maia e McClelland affrontano anche il tema dei pazienti ventromediali che sono utilizzati da Damasio (1994), Bechara *et al.* (1997) per supportare ulteriormente la tesi del marcatore somatico. Maia e McClelland dicono che il deficit dei VM nell'IGT non è spiegabile con l'ipotesi del marcatore somatico ma con il *reversal learning* (capacità a rovesciare un apprendimento). L'IGT sembra contenere elementi di questo tipo di apprendimento e questo motiverebbe il fallimento, nel compito, dei pazienti con danni alla corteccia ventromediale che sono incapaci di dimenticarsi la risposta che fino a quel momento era stata premiante e passare ad un'altra che ora lo è ma non lo era in precedenza. A questa posizione si collega la sperimentazione di Rolls (1999, 2000) che avvalorava quest'ultima posizione.

Fum, Stocco (2004, 2005) ritengono, inoltre, che l'IGT potrebbe essere considerato come un *memory-based task*, senza che si ricorra per forza al marcatore somatico: quando i partecipanti prendono una carta da un mazzo, cercano di ricordare i risultati associati ad ogni mazzo, e limitano le loro scelte verso le soluzioni più promettenti. Un tipo di memoria che gioca un ruolo critico nell'IGT è quella dichiarativa per cui le prestazioni dei partecipanti normali, che a poco a poco spostano le loro scelte da un mazzo svantaggioso ad uno più vantaggioso, riflettono un tipo di apprendimento che non è associato all'acquisizione di strategie procedurali più efficaci ma si fonda sulla memoria degli eventi precedenti, vale a dire sul ricordo degli esiti associati ai vari mazzi. In sostanza alcune situazioni potrebbero essere ricordate meglio o peggio in base all'influenza che hanno le emozioni. Esse aiutano ad attivare memorie dichiarative di un dato evento e ne migliorano il ricordo. Il recupero di informazioni in memoria è quindi influenzato non solo dalla frequenza di un evento, ma anche dalla qualità del risultato associato. Si assiste ad una previsione che consiste nella valutazione e nell'aggiornamento del valore dei mazzi, calcolando il risultato medio associato ad ognuno.

6. Ipotesi sperimentale

In questa sperimentazione si è cercato un'integrazione funzionale di emozioni e memoria nell'IGT riprendendo in parte Fum e Stocco, 2004. Si è partiti dal presupposto, piuttosto incontestato, che i partecipanti, seguendo le istruzioni che ricevono dalla sperimentatore, cerchino di perseguire le opzioni in grado di massimizzare i loro guadagni e minimizzare le perdite, essi si basano sulle loro esperienze passate per fare le loro scelte future. Nel considerare le alternative per un corso di azione, come sostiene lo stesso Damasio, basano la loro decisione in relazione alla rappresentazione di eventi simili sperimentati in passato. Questi ricordi non sono entità neutre ma cambiano in base alle disposizioni emotive derivanti dai risultati positivi o negativi che sono stati associati.

Sono state create quindi quattro versioni di questo compito sperimentale in cui vengono modificati i feedback, relativi ad ogni selezione, e il sistema di pagamento (payoff). Questi fattori dovrebbero modificare le modalità di scelta dell'individuo, influenzando il processo di apprendimento, immagazzinamento, recupero delle informazioni.

Le modifiche nel feedback riguardano il modo in cui vengono comunicati gli esiti della scelta all'individuo. Vi sono due diverse modalità:

- Doppia (DOP) in cui viene comunicata la vincita relativa alla selezione di una carta da un dato mazzo ma anche la eventuale perdita (il feedback, in questo caso, è lo stesso dell'esperimento di Bechara *et al.* (2000));

- Singola (SIN) in cui viene comunicata solo la somma algebrica di vincite e perdite.

Vi sono poi due differenti modalità di pagamento:

- Diretto(DIR) in cui le vincite aumentano parallelamente alle perdite (come nel IGT originale);
- Inverso (INV) in cui all'aumentare delle perdite diminuiscono le vincite nei mazzi buoni e viceversa in quelli cattivi.

La combinazione delle differenti modalità di feedback e pagamento ha dato vita a quattro diverse condizioni:

- Doppio – diretto (DOP-DIR);
- Doppio – inverso (DOP – INV);
- Singolo – diretto (SIN-DIR);
- Singolo – Inverso (SIN-INV).

Nella prima condizione (DOP-DIR), la comunicazione, dopo la scelta di una carta da un mazzo, riguarda la vincita ma in alcuni casi anche l'eventuale perdita (es. Hai vinto 50!! o Hai vinto 80 euro ma ne hai persi 150!!!). La modalità di pagamento prevede l'aumento parallelo di vincite e perdite per cui i mazzi (C e D) che sono buoni lo diventeranno sempre di più e quelli cattivi (A e B) sempre di meno.

Nella seconda (DOP-INV) il feedback rimane lo stesso e quello che muta è il payoff. In questo caso, mazzi buoni divengono un po' più cattivi mentre quest'ultimi un po' più buoni perché i mazzi in cui si perdeva molto all'inizio cominciano a diminuire la somma persa e quelli buoni fanno il contrario.

Nei due Singoli (Diretto-Inverso) ciò che cambia è la modalità di comunicazione e non il sistema di pagamento. Non vengono più date le informazioni relative a un mazzo esprimendo la quantità di denaro che si vince e quella che si perde con quell'opzione di scelta ma il calcolatore somma vincite e perdite e fornisce al partecipante la sola informazione relativa a quanto ha vinto o perso

6.1. Partecipanti

All'esperimento hanno partecipato 120 individui con età, sesso, livello di istruzione ed esperienze lavorative differenti. L'età è compresa tra i 17 e i 62 anni con una media di 26 anni. Vi sono 56 donne e 64 maschi. Il loro livello di istruzione va dalla Scuola Media Superiore all'Università.

6.2. Strumentazione

Per svolgere l'esperimento sono stati utilizzati:

- un computer portatile in cui era installato un programma Java che implementava l'IGT, mantenente gli aspetti fondamentali dell'esperimento di Bechara *et al.* (2000);
- un paio di cuffie per isolare l'individuo dall'ambiente esterno
- materiale cartaceo per la registrazione dei dati personali del partecipante (due iniziali, data di nascita, professione, ...) e per informarlo dello scopo e del modo in cui il gioco procedeva.

6.3. Procedura

I partecipanti venivano invitati ad entrare in una stanza in cui non potevano essere disturbati per tutta la durata dell'esperimento. Venivano posti di fronte al calcolatore in cui girava il software Java, nascosto alla loro vista e venivano loro chiesti alcuni dati di carattere demografico.

Prima di iniziare il loro esperimento venivano date ai partecipanti le istruzioni da leggere che illustravano lo scopo del gioco e il modo nel quale procedere. Le istruzioni iniziali erano diverse nelle due condizioni sperimentali Doppio e Singolo.

Nel caso della condizione a feedback Doppio (Diretto o Inverso) erano:

1. Questo esperimento assomiglia a un videogame. Sullo schermo ti verranno presentati quattro mazzi di carte, di volta in volta dovrai scegliere una carta da uno dei mazzi facendo clic sul mazzo prescelto.
2. Ogni volta che scegli una carta, vincerai una certa somma di denaro. La quantità di denaro che puoi guadagnare non è stabilita a priori; andando avanti nel gioco ti accorgerai da solo di quanto denaro puoi vincere. Ad ogni vincita, la barra in alto, di colore verde, aumenterà di lunghezza. Più denaro vinci, più la barra si allunga.
3. Ogni tanto, facendo clic su una carta, ti accorgerai che, oltre a vincere come al solito del denaro, te ne verrà anche tolta una certa quantità. La somma di denaro che potrai perdere in questo modo non è stabilita a priori; andando avanti nel gioco ti accorgerai da solo di quanto denaro puoi perdere. Ad ogni perdita, la barra diminuirà di lunghezza. Più denaro perdi, più la barra si accorcia.
4. Puoi scegliere liberamente una carta dal mazzo che preferisci e puoi saltare da un mazzo all'altro a tuo piacimento.
5. Scopo del gioco è quello di vincere la maggior quantità possibile di denaro (e di perderne la minore quantità).
6. Non puoi mai sapere quanto durerà il gioco. Tu continua semplicemente a scegliere le carte finché il calcolatore non ti dirà che hai finito.
7. Ti verranno dati a prestito 2000 euro per iniziare a giocare e questa cifra è indicata dalla barra. Finché rimani al di sopra dei 2000 euro iniziali la barra rimane di colore verde. Se invece scendi al di sotto di tale cifra la barra diventa di colore rosso.
8. La cosa più importante da sapere è la seguente: fra questi quattro mazzi ci sono alcuni che sono peggiori degli altri. Per vincere devi cercare di stare alla larga da questi mazzi. Indipendentemente da quanto denaro tu possa aver perso, puoi ancora terminare il gioco in vincita se saprai evitare i mazzi "cattivi".
9. Un'ultima cosa: il gioco non è truccato. Il denaro vinto o perso dipende esclusivamente dal mazzo dal quale vengono scelte le carte. Ricordati: alcuni mazzi sono buoni, altri sono cattivi e il valore del mazzo non cambia nel corso del gioco. Non esistono altri trucchi o scorciatoie (ad esempio la quantità di denaro vinta o persa non dipende dalla tua ultima scelta, o cose simili).

Nel caso del Singolo, mutavano i punti 2 e 3 in un unico punto 2:

1. Ogni volta che scegli una carta, vincerai o perderai una certa somma di denaro. La quantità di denaro che puoi guadagnare o perdere non è stabilita a priori; andando avanti nel gioco ti accorgerai da solo di quanto denaro puoi vincere o perdere. Ad ogni vincita, la barra in alto, di colore verde, aumente-

rà di lunghezza. Più denaro vinci, più la barra si allunga. Ad ogni perdita, la barra diminuirà di lunghezza. Più denaro perdi, più la barra si accorcia

Dopo la lettura, l'esperimento aveva effettivamente inizio.

Nel caso di un feedback Doppio (Inverso o Diretto), dopo ciascuna selezione dai mazzi, al partecipante comparivano durante il gioco due schermate successive: una che comunicava la vincita e l'altra la perdita relativa.

Nel caso del Singolo una schermata che sommava vincita e perdita.

Il gioco si concludeva con una schermata nera in cui veniva segnalato al partecipante che l'esperimento era terminato e lo si ringraziava della collaborazione.

6.4. I risultati

Per analizzare le modalità di scelta dei partecipanti nelle quattro versioni dell'IGT sono state scelte due variabili dipendenti:

- la differenza fra numero di scelte dai mazzi buoni e cattivi operate dai partecipanti nel corso di 100 prove di selezione (come avviene nella grande maggioranza dei lavori sull'IGT);
- la quantità di denaro a disposizione dei partecipanti alla fine dell'esperimento (che rappresenta invece una misura di prestazione che, per quanto sia a mia conoscenza, viene utilizzata qui per la prima volta).

Analisi della prima variabile

Analizzando la prima di queste variabili, si vedono le prestazioni relative alla differenza fra le scelte dei mazzi buoni e cattivi nelle diverse condizioni sperimentali, ed evidente l'effetto del feedback nella prestazione dei partecipanti.

Un'analisi della varianza ANOVA a disegno fattoriale 2 x 2 avente come variabili indipendenti, rispettivamente, il tipo di Feedback (Doppio vs. Singolo) e la matrice di Payoff (Diretta vs. Inversa) ha rivelato come significativo ($F(1,116) = 9.65$, $MSE = 6810.13$, $p = .002$) il ruolo del fattore principale Feedback, con l'interazione Feedback x Payoff che si approssima alla significatività ($F(1,116) = 3.24$, $MSE = 2288.13$, $p = .07$).

L'effetto facilitante del fattore Feedback è dovuto all'ottima prestazione dei partecipanti della condizione SIN-INV (Singolo-Inverso) le cui scelte dai mazzi buoni superano quelle dai mazzi cattivi in una misura sconosciuta alle altre condizioni.

	DOP	SIN
DIR	6.53	12.87
INV	5.00	28.80

Tab. 2 – Differenza fra il numero medio di scelte dai mazzi buoni e dai mazzi cattivi nelle diverse condizioni sperimentali

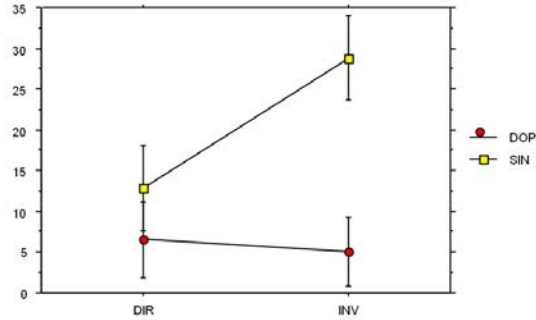


Fig. 6 – Differenza fra le scelte dai mazzi buoni vs. cattivi in forma grafica.

Una nuova ANOVA a disegno misto, avente il tipo di Feedback (Doppio vs Singolo) e la matrice di Payoff (Diretta vs Inversa) come fattori *between-subjects* e i Mazzi (A vs B vs C vs D) come fattore *within-subjects* ha rivelato come significativi il ruolo dei fattori principali –rispettivamente $F(3, 348) = 14.91$, $MSE = 2576.98$, $p < .0001$ per il Feedback e $F(3, 348) = 9.11$, $MSE = 1573.83$, $p < .0001$ per il Payoff—e la loro interazione ($F(3, 348) = 3.72$, $MSE = 642.57$, $p = .01$).

	Mazzo A	Mazzo B	Mazzo C	Mazzo D
DOP-DIR	17.23	29.50	21.03	32.23
DOP-INV	6.97	40.53	13.50	39.00
SIN-DIR	15.70	27.87	28.40	28.03
SIN-INV	6.73	28.87	32.87	31.53

Tab. 3 – Differenza fra il numero medio di scelte dai mazzi buoni e dai mazzi cattivi nelle diverse condizioni sperimentali.

Il significato di questo risultato diventa più chiaro osservando la figura 7, che riporta le frequenze di scelta dei vari mazzi nelle condizioni con Feedback Doppio vs. Singolo, e la figura 8, che riporta le frequenze di scelta dei mazzi nelle condizioni con matrice di Payoff Diretta vs. Inversa.

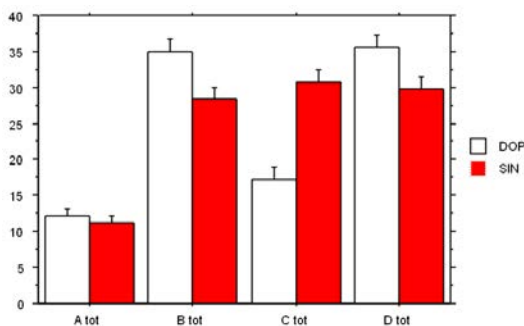


Fig. 7 – Numero di scelte dai vari mazzi nelle condizioni con feedback Doppio vs. Singolo.

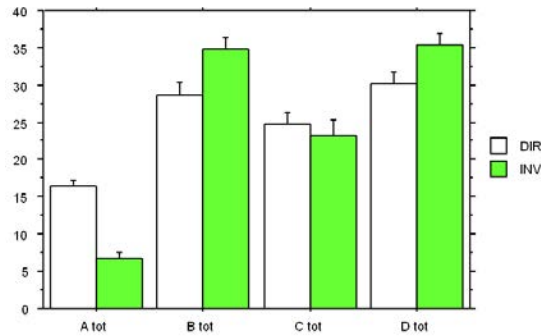


Fig. 8 – Numero di scelte dai vari mazzi nelle condizioni con matrice di payoff Diretta vs. Inversa.

a) Effetto del fattore Feedback

Per quanto riguarda l'influsso sulla scelta dai vari mazzi del fattore Feedback, si può notare come i partecipanti nelle condizioni a feedback Doppio (in cui ogni scelta era comunque seguita da una vincita) abbiano effettuato, a paragone con i partecipanti nelle condizioni a feedback Singolo (in cui il risultato conseguente a ogni scelta derivava dalla somma algebrica della vincita e della perdita della corrispondente scelta nella condizione Doppio):

- un maggior numero di scelte dai mazzi B e D
- un minor numero di scelte dal mazzo C.

Ricordiamo come B e D fossero i mazzi caratterizzati da un numero di perdite più rare rispetto agli altri due mazzi: nel caso di B le somme che vengono perse superano, nel lungo termine, le possibilità di vincita mentre, nel caso di D, le perdite, oltre che essere rare, erano anche di portata limitata. Per converso il mazzo C, pur essendo un mazzo "buono", vale a dire in grado di garantire a lungo termine un guadagno per il partecipante, era associato a un numero frequente di perdite, pur di limitata quantità.

Nel caso di feedback Doppio, dunque i partecipanti erano particolarmente sensibili alla frequenza delle punizioni, il che li portava a scegliere un mazzo dagli esiti potenzialmente disastrosi, come B, con una frequenza pari a quella con cui sceglievano un mazzo molto più sicuro, come D. Per converso, questi partecipanti erano portati a trascurare il mazzo C, caratterizzato da punizioni frequenti e limitate.

Nel caso di feedback Singolo, invece, C diventa un mazzo appetibile al pari di B, mentre il numero di scelte dal mazzo B cala drasticamente.

b) Effetto della matrice Payoff

Andando ad esaminare il ruolo della matrice di Payoff (Figura 6), notiamo che i partecipanti delle condizioni Inversa effettuano

- un minor numero di scelte dal mazzo A
- un maggior numero di scelte dai mazzi B e D.

Le frequenti e pesanti punizioni incontrate all'inizio del compito come conseguenza delle scelte dal mazzo A hanno un effetto pesantemente inibitorio sul successivo comportamento dei partecipanti della condizione Inversa i quali, di conseguenza, vengono a operare un numero estremamente limitato di selezioni da tale mazzo, e questo indipendentemente dal fatto che il feedback sia Doppio o Singolo.

Appare invece a prima vista apparentemente paradossale il fatto che questi partecipanti scelgano dai mazzi B un numero superiore di volte rispetto ai partecipanti della condizione Diretta. In realtà, l'aumento delle scelte per B è spiegabile nel caso dei due Inversi in cui gli individui si trovano di fronte a un mazzo che con l'andare del gioco diventa più buono e le punizioni poco frequenti. La cosa non è spiegabile nel Diretto. Anche scegliendo da B, infatti, le punizioni sono all'inizio piuttosto elevate, anche se non frequenti. Qui si incontra, comunque, una differenza fra i due tipi di feedback. Mentre nel caso della condizione a feedback Singolo le frequenze di scelte da B rimangono identiche fra la condizione di matrice di payoff Diretta e Inversa, nel caso del feedback Doppio si ha un rilevante aumento di scelte da B rispetto alla Diretta. L'effetto generale del fattore Payoff sulle scelte di B dipende dunque sostanzialmente dal comportamento dei partecipanti della condizione Doppia.

Analisi della seconda variabile

a) Effetto del fattore di feedback e della matrice di payoff

Passando infine ad analizzare l'influsso delle variabili indipendenti Feedback e matrice di Payoff sulla quantità di denaro posseduta alla fine dell'esperimento, notiamo anzitutto che esiste una forte correlazione ($r = .90$, $p < .0001$) fra quest'ultima variabile dipendente e la differenza fra il numero di scelte dai mazzi buoni e dai mazzi cattivi effettuate dai partecipanti: il conoscere l'entità di tale differenza permetterebbe di stimare la quantità di denaro posseduto, e viceversa.

Un'ANOVA a disegno fattoriale 2×2 avente come variabili indipendenti, rispettivamente, il tipo di Feedback (Doppio vs. Singolo) e la matrice di Payoff (Diretta vs. Inversa) e come variabile dipendente il Denaro, ha rivelato come significativo ($F(1,116) = 8.53$, $MSE = 16606080$, $p = .004$) il solo effetto principale del Feedback, con i partecipanti della condizione Singolo che forniscono prestazioni migliori rispetto a quelli della condizione Doppio.

Si può notare un fatto importante: le prestazioni medie dei partecipanti di tutte le condizioni hanno un valore inferiore a 2000: in media, in tutte le condizioni, in altre parole i partecipanti terminano l'esperimento con meno denaro di quanto ne avessero all'inizio. Questo risultato, mai messo in rilievo in precedenza, induce in alcune riflessioni circa la "razionalità" delle scelte che i partecipanti sono in grado di operare.

	DOP	SIN
DIR	947	1319
INV	162	1278

Tab. 4 – Quantità media di denaro posseduta dai partecipanti al termine dell'esperimento

Conclusioni

Questa ricerca si è occupata dell'integrazione di emozioni e memoria nella presa di decisione, sottolineando come un approccio totalmente razionale ad essa non sia sufficiente. È stato quindi introdotto il pensiero di Antonio Damasio il quale ha spezzato una lancia a favore dell'opinione comune sostenendo, ne *L'errore di Cartesio*, che alcuni tipi di decisioni, soprattutto a livello personale o sociale, non sono possibili o perlomeno la loro qualità ne risulterebbe danneggiata in assenza di emozioni e sentimenti. Damasio è giunto a queste considerazioni grazie al contatto con alcuni pazienti con danni nella corteccia prefrontale che, menomati a livello emotivo, risultavano menomati anche a livello delle decisioni personali.

Attraverso l'analisi di questi pazienti Damasio ha ipotizzato l'esistenza di un *marcatore somatico* in grado di legare a livello inconscio mente e corpo, in quanto capace di indirizzare le scelte degli individui incoraggiandoli verso le opzioni migliori o impedendo di scegliere quelle peggiori. Per valutare la reale esistenza di questo meccanismo e per analizzare se era proprio la sua assenza a rendere i pazienti frontali incapaci di prendere delle decisioni vantaggiose, egli ha realizzato assieme a dei colleghi un compito – l'Iowa Gambling Task – IGT – in grado di osservare in laboratorio il modo in cui le persone prendono delle decisioni e la risposta della conduttanza cutanea (indicatore visibile dell'azione del marcatore somatico) in relazione alle scelte effettuate. Sono stati riportati alcuni esperimenti sull'IGT che avvaloravano e approfondivano l'IGT di Damasio.

È a questo punto che si situa il mio esperimento in cui si sono state create quattro differenti versioni dell'IGT per sistema di pagamento (Diretto o Inverso) e di feedback (Doppio – Singolo).

Nell'IGT, gli individui sembrano sia scegliere quelle opzioni che massimizzano le vincite e riducono le perdite, (lasciando che la loro esperienza guidi le loro scelte) sia ricordare, quando cliccano su una carta, gli esiti associati a ciascun mazzo e restringono le loro scelte a quelle più promettenti. A partire da quest'idea, si è voluto osservare come cambiassero le loro scelte al mutare del payoff e del feedback.

Dall'analisi della differenza fra numero di scelte dai mazzi buoni e cattivi e della somma di denaro posseduta dal partecipante al termine dell'esperimento, emerge che gli individui risentono della modalità con cui vengono comunicati gli esiti delle selezioni tanto che le loro prestazioni sembrano migliorare nel caso in cui si comunichi la somma algebrica di perdita e vincita relativa ai mazzi anziché entrambe.

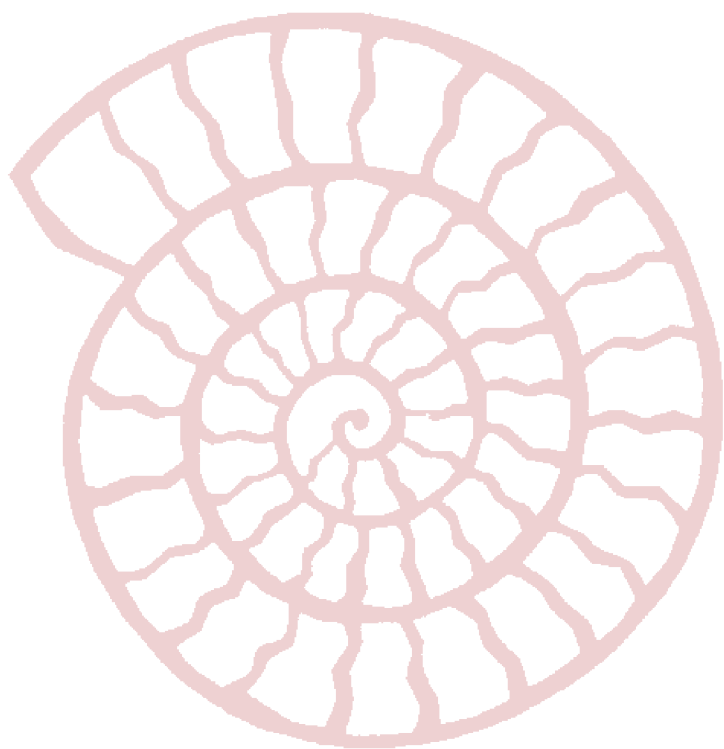
Per quanto riguarda il mutato sistema di pagamento l'individuo dimostra di scegliere maggiormente mazzi come il B ritenuti cattivi e questo lo porta ad esiti disastrosi a lungo termine (quasi tutti i partecipanti terminano con prestazioni inferiori ai 2000 euro dati inizialmente). Questo aspetto fa supporre che i partecipanti comprendano che i mazzi cattivi stanno mutando le loro caratteristiche all'interno della condizione Inversa diventando più buoni. Anche se questo rimane un comportamento spiegabile solo in tale condizione ma non in quella Diretta in cui i mazzi cattivi lo diventano sempre di più. I partecipanti sembra siano influenzati dalla frequenza delle punizioni nel loro processo decisionale. Essi sembrano scegliere un mazzo cattivo ma che punisce di rado rispetto a un mazzo buono che lo fa più spesso. Gli individui conducano delle scelte non del tutto razionali. La capacità di imparare a farsi guidare dalle prospettive future anziché dall'esito immediato è uno dei caratteri più tipici degli

esseri umani – si comincia a impararlo da bambini ma qui sembra mancare aprendo alcuni dubbi sull'incidenza di risposte anticipatorie o i sistemi regolatori di base del corpo che preparano il terreno a un'elaborazione cognitiva. È come se si fosse di fronte a dei pazienti VM che si dimostrano miopi per il futuro e la perdita di ciò che i loro cervelli hanno acquisito attraverso l'educazione e la socializzazione. Nei pazienti con lesioni ai lobi prefrontale, il danno cerebrale menoma non solo il deposito di conoscenze accumulate relative a tale orientamento, ma anche la capacità di acquisire nuove conoscenze dello stesso tipo. Più semplicemente questi individui potrebbero semplicemente essere reattivi alla delusione che produce un dato esito senza provare alcun rimpianto per quanto sta avvenendo. Non attivano quindi una forma di pensiero contro fattuale che confronta cioè stato ottenuto con quello che si sarebbe ottenuto con una decisione diversa come sostenuto da Coricelli *et al.* (2005). Questo ci porta alla necessità di uno sviluppo di ulteriori sperimentazioni e a riconsiderare le posizioni di Maya e McClelland (2004).

Riferimenti

- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H. (2000b). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., Anderson. S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50, 7–15.
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., Damasio, A. R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275, 1293–1295.
- Bechara, A., Damasio, Tranel, D., Damasio, A. R. (2005). The Iowa Gambling Task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers. *TRENDS in Cognitive Science*, 4.
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. (2000a). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123, 2189–2202.
- Benvenuto, E. (2004) Memoria, emozioni, razionalità: Aspetti impliciti ed espliciti nel processo decisionale. Tesi di laurea (non pubblicata). Università degli Studi di Trieste
- Bowman, C. H., & Turnbull, O. H. (2004). Emotion-based learning on a simplified card game: The Iowa and Bangor Gambling Tasks. *Brain and Cognition*, 55, 277–282.
- Busemeyer, J. R., Stout, J. (2002). A contribution to cognitive decision models to clinical assessment: Decomposing performance on the Bechara Gambling Task. *Psychological Assessment*, 14, 253–262.
- Camille, N., Coricelli, G., Sallet, J., Pradat-Diehl, P., Duhamel, J.-R., Sirigu, A. (2004). The involvement of the orbitofrontal cortex in the experience of regret. *Science*, 204, 1167–1170.
- Damasio, A. R. (1994). *L'errore di Cartesio: Emozioni, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. R. (2013). *Il sé che viene alla mente*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. R., Carvalho, G. B. (2013), The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Neuroscience*, 14, 143-153.
- Fum, D., Stocco, A. (2004). Memory, emotion, and rationality: An ACT-R interpretation for Gambling Task results. In C. D. Schunn, M. C. Lovett, C. Lebiere P. Munro (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Cognitive Modelling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Roia, G. (2005). *Attenzione ed emozione: Effetti su codifica e recupero degli esiti nell'Iowa Gambling Task*. Tesi di laurea (non pubblicata), Università di Trieste.
- Rolls, E. T. (2000). The orbitofrontal cortex and reward. *Cerebral Cortex*, 10, 284–294.
- Rorie, A. E., Newsome, W. T., (2005) A general mechanism for decision-making in the human brain? *Trend in Cognitive Science*, 9,2.

- Ruminati R. (1998). Pensiero e decisione. In Job, R. (a cura di). *I processi cognitivi. Modelli e ricerca in psicologia*. Carocci, pp. 219-256.
- Stocco, A., Fum, D. (2004). Memoria ed emozione nell'Iowa Gambling Task: Un modello computazionale. In *Atti del Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale dell'AIP*. Sciacca, Italia.
- Stocco, A., Fum, D., Zalla, T. (2005). Revising the role of somatic markers in the Gambling Task: A computational account for neuropsychological impairments. In B. Bara, L. Barsalou, Bucciarelli, M. (Eds.). *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society*.
- Tomb, I., Hauser, M., Deldin, P., Caramazza, A. (2002). Do somatic markers mediate decisions on the gambling task? *Nature Neuroscience*, 5, 1103-1104.





BENIAMINO BROCCA

È professore di pedagogia presso la facoltà di scienze della formazione dell'Università di Bolzano ed è autore di numerosi saggi in materia di politica scolastica, quando ha indetto e organizzato la Conferenza nazionale sulla Scuola e ha istituito e guidato la commissione per la revisione dei piani di studio e dei programmi della scuola media superiore (progetto "Brocca"). Nel 2004 gli è stata conferita la medaglia d'oro ai benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte.

NADIA DARIO

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratrice di ricerca del gruppo RED (Ricerca Educativa e Didattica). Fra le ultime pubblicazioni: (2010). Stili attentivi, stima del tempo e memoria: implicazioni formative. In Minello R. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching. La ricerca educativa e formativa. Frontiere e orientamenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

PIERGIUSEPPE ELLERANI

Professore Associato in Pedagogia generale e sociale UniSalento, ha focalizzato la sua attività di ricerca sull'efficacia del cooperative learning, sulla formazione di competenze e costruzione di comunità di apprendimento professionali. Tra le sue pubblicazioni: (2012) *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*. Roma: Anicia; (2012) *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

FRANCO FRABBONI

Professore ordinario di Pedagogia all'Università di Bologna. È stato Preside della Facoltà di Scienze della formazione, Presidente dell'Irrsae dell'Emilia-Romagna, Presidente della Siped (Società italiana di pedagogia). Fra le ultime pubblicazioni; con Franca Pinto Minerva (2013) *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza. Con Massimo Baldacci (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.

PATRIZIA GHISLANDI

Professore ordinario presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, dove è membro del Collegio Docenti del Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione. Pubblicazioni recenti: (2012) P. Ghislandi (a cura di), *eLearning: theories, design, software, applications*. InTech. Rijeka, Croatia: Open Access Publisher. (2007) P. Ghislandi (a cura di), *Verso la eUniversity*. Trento: Università degli Studi di Trento.

ELENA LUPPI

Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, dove è titolare del corso di "Pedagogia Sperimentale" per il Corso di Laurea in Educazione professionale della Facoltà di Medicina. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Educare nella terza età, educare alla terza età, in: *Laboratori di animazione per la terza età. Percorsi socioeducativi*, TRENTO, Erickson.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2009) *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia, Editrice Cafoscarina, vol. 2; (2010) *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

FRANCESCO MELCHIORI

PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicometria presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

ROBERTO MELCHIORI

Professore straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma: Nuova Cultura – EDICUSANO.

MARXIANO MELOTTI

Ricercatore e docente di Storia dei processi formativi all'Università Niccolò Cusano di Roma, si occupa di processi formativi, sociologia del turismo e beni culturali. Fra le ultime pubblicazioni: (2011). *The Plastic Venuses*. Archaeological Tourism in Post-Modern Society. *Cambridge Scholars*. (2013). *Archaeological Tourism and the Crisis*. Italy and Greece. *Electryone*, 1.

WALTER MORO

Presidente del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) di Milano, Direttore tecnico scientifico del CISEM, ente di ricerca e di formazione sul sistema di istruzione secondaria di secondo grado e sulla formazione professionale, fondato dalla Provincia di Milano e dall'UPI (Unione Province Italiane). Tra le più recenti pubblicazioni: (2008) *Reti e laboratori territoriali* e (2007) *La funzione tutoriale nell'orientamento tra istruzione e formazione*. Milano: Franco Angeli.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Aggregato presso Università Niccolò Cusano Roma, Ricercatore in Psicologia delle Emozioni e della Creatività, specializzato in Metodologia dell'Allenamento, Metodi e Tecniche di Valutazione Funzionale Motoria e Sportiva. Tra le ultime pubblicazioni: (2013). *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione attivazione creatività*. (2012). *Attività motorie. Fondamenti psicofisiologici*. Roma: Edizioni Univ. Romane.

MARIO POLITO

Independent Research, psicologo, autore di numerosi libri e articoli sulle strategie di apprendimento. Formatore presso lo IUFPF di Lugano. Fra le ultime pubblicazioni: (2012): *Le virtù del cuore*. Brescia: Vannini; (2012) *Atleti della mente. Il potere dell'attenzione e della mente*. Roma: Editori Riuniti University Press.

JULIANA E. RAFFAGHELLI

PhD in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia, assegnista di ricerca presso Department of Cognitive and Educational Sciences at University of Trento, ricercatrice del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata (CISRE), si occupa di pedagogia interculturale mediata dalle tecnologie che promuovono l'inclusione sociale. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Fare ricerca in contesti culturali allargati*. Milano: Franco Angeli; (2012) *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

FIORINO TESSARO

Professore Associato in Didattica e pedagogia speciale, Coordinatore scientifico del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica RED. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Fondamenti pedagogici per una Glottodidattica Speciale*. *Educazione Linguistica Language Education*, 2, 31-42; *Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione*. *Competence development: Indexes and processes for an evaluation model*. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 105-119.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.