

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 10
Numero 13-14 – 2017

ISSN: 2036-9646

Editoriale

Didattica innovativa e Università	5
<i>di Marina Formica</i>	

In primo piano

Le politiche della didattica universitaria nello scenario europeo: qualità, eccellenza e buone pratiche	13
<i>di Valentina D'Ascanio</i>	
Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano	29
<i>di Gemma Errico</i>	
Per-corsi di qualità (oltre l'approccio alchemico e le mode)	53
<i>di Carlo Giovannella</i>	
Verso Università 4.0	65
<i>di Vincenzo D'Innella Capano e Massimiliano M. Schiraldi</i>	
Negoziazione e confronto. Spunti per una didattica partecipativa	93
<i>di Alessio Ceccherelli</i>	
Il processo di supervisione all'interno dei tirocini curriculari come fattore di costruzione della professionalità	105
<i>di Elvira Lozupone</i>	
Considerazioni empiriche di un'insegnante entusiasta.....	131
<i>di Elisabetta Marino</i>	
La didattica italiana ha fame di retorica	137
<i>di Flavia Trupia</i>	

Saggi

A proposito di educazione e arte cinematografica. Limiti e possibilità formative.....	153
<i>di Irene Papa</i>	
Quasi un'apologia: Università e Terza Missione contro le discriminazioni di genere. Un contributo pedagogico.....	181
<i>di Elvira Lozupone</i>	
L'educazione al suono e alla musica come 'nutrimento acustico': l'importanza delle attività educativo-didattiche al nido e delle esperienze prenatali negli interventi tempestivi dei Disturbi Evolutivi Specifici (DSE)	215
<i>di Giuseppe Sellari</i>	
Mercato del lavoro, competenze e <i>training on the job</i>	243
<i>di Antonella D'Andrea</i>	

Editoriale

Didattica innovativa e Università

di **Marina Formica**

L'idea di organizzare un ciclo d'incontri sulla *didattica innovativa* all'Università di Roma "Tor Vergata" è nata da un'esigenza di fondo, generale quanto ambiziosa: quella d'interrogarsi sulle modalità con cui sia possibile, in qualche modo, apportare un contributo perché l'Italia riesca a entrare – rientrare - nella "società della conoscenza" da protagonista.

La sfida potrebbe anche apparire temeraria e in qualche modo del tutto utopica se non ci fossero le ricerche, le riviste e le cattedre di Storia delle università sorte negli ultimi decenni a ricordarci come il Paese – inteso in senso non certo politico-istituzionale quanto culturale – nel passato riuscì a eccellere nel mondo solo nelle fasi in cui, mettendo al centro delle politiche dei governi la cultura, nelle sue diverse declinazioni, seppe impegnarsi nel sostegno e nella promozione degli studi superiori, sia attivando insegnamenti

sia favorendo l'acquisizione di linguaggi, di saperi e di competenze diverse tra docenti e studenti.

Non è certo questa la sede per ripercorrere fasi e percorsi che affondano le radici in sistemi e organizzazioni di conoscenze stratificati, profondamente variabili nei tempi e negli spazi.

Mi limito solo a sottolineare alcuni elementi.

In primo luogo, nonostante i mutamenti e le difficoltà del passato e del presente resta innegabile come il livello complessivo della ricerca del nostro sistema universitario sia più che buono e in diversi casi eccellente, anche se, paradossalmente, i ricercatori italiani, ai primi posti per la produttività scientifica, risultano agli ultimi per finanziamenti in Europa. Non voglio unirmi al coro di chi lamenta la “fuga dei cervelli”, ritenendola ipocrita (alla constatazione non corrispondono né investimenti per le università né soluzioni politiche efficaci) e fuorviante (la ricerca è internazionale; nessun Paese deve essere geloso dei propri studiosi, piuttosto si deve chiedere come fare per attrarre cervelli stranieri). Di fronte all'esodo dei nostri laureati, bisogna seriamente valutare il rischio che il sistema nazionale possa divenire periferico nel sistema globale dell'educazione.

Pur tra innumerevoli problemi e contraddizioni, resta il fatto che le università italiane hanno comunque saputo assorbire i mutamenti

profondi che la società civile ha registrato dal secondo dopoguerra in avanti. Non solo il numero degli studenti è fortemente aumentato, ma è profondamente cambiato anche nella sua composizione interna. Alla notevole crescita della domanda d'istruzione da parte di giovani di condizioni precedentemente escluse dall'istruzione superiore, si sono infatti aggiunte nuove componenti generazionali, adulte e prima pressoché inesistenti, che, attraverso gli speciali permessi riconosciuti ai lavoratori e al *lifelong learning* hanno mutato, quantitativamente e qualitativamente, la popolazione degli iscritti. Ancora: i nuovi sistemi d'incentivazione della mobilità - Erasmus e simili -, i tirocini e la più generale internazionalizzazione hanno contribuito a trasformare radicalmente il livello della preparazione degli universitari, nonché il loro grado di conoscenza delle lingue. Grazie alle più generali trasformazioni geopolitiche, informatiche e delle comunicazioni, la fisionomia di una popolazione studentesca territorialmente omogenea non esiste più, per fortuna.

Mentre le professioni di ieri e di oggi stanno subendo profonde trasformazioni, si profilano inoltre nuove professioni di cui nessuno al momento è in grado di stabilire con precisione sbocchi e destini, e ciò, unito ai significativi e altrettanto inevitabili cambiamenti degli ambiti disciplinari, non può che sollecitare i docenti e le componenti apicali delle realtà accademiche a

interrogarsi profondamente sulla validità e sull'efficacia sia delle strutture didattiche esistenti sia dei metodi d'insegnamento praticati. Non si può infatti continuare a trasmettere saperi e conoscenze con i linguaggi di venti, trent'anni fa, ignorando – o facendo finta d'ignorare - le mutazioni in atto: le capacità e le forme di apprendimento sono profondamente mutate e del tutto differenti già rispetto a quelle dell'ultima generazione sono le motivazioni e le aspettative degli studenti, iscritti e potenziali iscritti.

Una sollecitazione nei confronti della realizzazione di percorsi volti a sostenere il miglioramento della competenza didattica dei docenti universitari deriva certo dall'affermarsi dell'informatica e dei nuovi mezzi di comunicazione e dall'esigenza di conoscerne e saperne applicare le potenzialità che esse offrono da un punto di vista didattico. Non si tratta però solo di limitarsi ad apprendere delle tecniche o di adeguarsi passivamente al nuovo, quanto d'interrogarsi, più in generale, sulla tenuta di sistemi che, senza nulla togliere ai valori della tradizione culturale e scientifica praticata, riescano a essere più approfonditi e più articolati, più flessibili e aperti al confronto.

Già il Processo di Bologna aveva posto le basi per un'indispensabile riflessione in tal senso, Mirando a favorire una più ampia partecipazione all'istruzione universitaria e a ridurre il numero degli abbandoni e il periodo di permanenza all'università,

esso aveva auspicato una più efficace integrazione tra didattica e ricerca e un miglioramento complessivo dei contesti di apprendimento degli studenti, a fine di garantire adeguate condizioni per il completamento degli studi.

La messa a punto di specifici itinerari formativi appare pertanto come un dovere morale e come un'opportunità per i docenti, giovani e meno giovani, che devono essere sollecitati e supportati a imparare a coniugare il concetto di università di massa con quelli di qualità e di equità.

Se vogliamo – dobbiamo – far entrare l'Italia da protagonista nella “società della conoscenza”, non possiamo esimerci dal continuare, con umiltà ed entusiasmo, sulla via della ricerca, dell'innovazione tecnologica e della formazione, appunto, intendendoli come segmenti fortemente correlati e inseriti in processo continuo che non può considerarsi mai completato definitivamente.

La società del nostro Paese ha bisogno – come, d'altra parte, ogni società – che la cultura sia accessibile a tutti e che il sapere costituisca un'opportunità per tutti, secondo quanto afferma la stessa Costituzione nel ribadire che compito della Repubblica è di «rimuovere gli ostacoli». Senza un solido sistema di alta educazione e di ricerca scientifica non potrà mai esserci uno sviluppo maturo. Se conoscenza significa soprattutto ricerca

costante, innovazione, metodologica e tecnologica, e formazione, formazione universitaria, è però evidente che, per aumentare la qualità e l'equità nella conoscenza, si rende indispensabile una messa a punto mirate di strategie, strategie non certo realizzate dall'alto, contro o anche solo senza gli studenti, i docenti, i ricercatori, i tecnici, ma insieme - studenti, docenti, ricercatori, tecnici - nel pieno rispetto del valore più prezioso coltivato dalla comunità scientifica: l'autonomia.

L'obiettivo generale, mi sembra, dovrebbe essere quello di ridurre la frammentazione e la proliferazione delle cattedre e delle discipline, elevando gli standard di qualità dei corsi, in costante sinergia con l'opinione pubblica, la tanto citata "terza missione".

È dunque partendo da queste premesse che l'Università di Roma "Tor Vergata" ha deciso di avviare percorsi articolati di esperienze formative mirate per gli accademici. Nel quadro dell'acquisita consapevolezza della necessaria valorizzazione della formazione, l'intento è quello di costruire curricoli in relazione a una progettazione collegiale in cui vengano esplicitati gli apprendimenti attesi e i nuovi compiti connessi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi in vista di un'attuazione positiva delle politiche del *lifelong learning*.

L'incontro presso la Macroarea di Lettere e Filosofia si è posto solo come il primo momento di una riflessione congiunta, a cui ne seguiranno presto altri nelle diverse Facoltà/Macroaree dell'Ateneo. Destinatari, saranno le fasce più giovani coinvolte nella didattica universitaria e quanti, pur accademicamente più maturi, avvertano comunque l'esigenza di porre in discussione i fondamenti e i linguaggi della loro trasmissione del sapere.

In primo piano

Le politiche della didattica universitaria nello scenario europeo: qualità, eccellenza e buone pratiche

di **Valentina D'Ascanio**

Presentato in occasione della giornata di studio *Università e didattica innovativa*, organizzata dalla Macroarea di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", questo contributo riprende e amplia i temi portati all'attenzione dell'auditorio, prendendo in esame i reciproci scambi tra piano sovranazionale, nazionale e istituzionale.

La didattica universitaria è, infatti, argomento di grande importanza, non solo per la sua indubbia attualità sia in ambito nazionale sia nel più ampio contesto internazionale, ma anche poiché è strutturalmente legato alle politiche che definiscono l'istruzione superiore, partecipando a determinare l'idea stessa di

università. Pertanto, riflettere sulle politiche inerenti alla didattica universitaria, cogliendone la complessità, vuol dire abbracciare i diversi momenti in cui si articola l'istruzione superiore, dalla progettazione dell'offerta formativa alla valutazione, dalla ricerca alla terza missione.

L'orizzonte in cui l'università si colloca è quello disegnato dal Processo di Bologna e, attualmente, la permeabilità tra il piano nazionale e quello internazionale è assai elevata, tuttavia, ciò non significa né che eventuali documenti d'indirizzo sovranazionali si trasformino in stringenti vincoli nazionali, né che buone pratiche estere possano essere importate meccanicamente nei confini dei singoli Stati.

Una prova di tale considerazione proviene dalla plurale implementazione del Processo di Bologna, la quale ha reso manifesto come l'attenta analisi delle dinamiche internazionali rappresenti uno strumento prezioso per immaginare un'università capace di interpretare i sempre più rapidi cambiamenti culturali, sociali ed economici del nostro tempo, per prospettare vie – e insisto sul plurale – capaci di far fronte a tali sfide. Desidero porre in evidenza il plurale di via, poiché come, e forse più di, altri temi, nonostante la sicura opportunità di una riflessione a livello nazionale e internazionale, la didattica universitaria non può che prendere corpo nelle singole realtà locali, confrontandosi con le

specificità delle diverse sedi e delle varie discipline, con tradizioni, approcci e metodologie da considerare e valorizzare.

Nello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, tra tali sfide, emergono con nettezza quelle riguardanti la *governance* e quelle incentrate sulla valutazione, nelle quali possono racchiudersi le dimensioni della qualità e dell'eccellenza, nonché l'armonizzazione dei tre cicli universitari. Per comprendere come le politiche internazionali dell'istruzione superiore riguardino direttamente o intersechino la didattica universitaria, in tale contributo, prenderò in considerazione prima i documenti aventi come firmatari i Ministri dell'Istruzione dei Paesi aderenti al Processo di Bologna e, dopo, quelli redatti da Agenzie e Associazioni sovranazionali, in particolare, l'ENQA e l'EUA e dalla Commissione europea, anch'essa particolarmente sensibile al miglioramento della didattica universitaria.

Le politiche della didattica per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

Nei documenti del Processo di Bologna, la didattica universitaria è presente sin dal 2005, con un'attenzione sempre crescente e consolidatasi nel tempo, come testimonia il Comunicato di

Budapest e Vienna¹, del 2010, in cui i Ministri dell'Istruzione sottolineano l'importanza di promuovere una didattica centrata sullo studente e di predisporre percorsi formativi flessibili e sostenibili. Due anni dopo, nel Comunicato di Bucarest², è ribadito lo stretto legame tra qualità dell'istruzione superiore e promozione e miglioramento della didattica centrata sullo studente. A ricevere particolare attenzione è anche lo sviluppo sostenibile dell'Europa, tema di grande attualità, e anche questo collegato alla didattica, nello specifico alla valutazione dei risultati di apprendimento e alla creazione di *curricula* congiunti, anche al fine di facilitare la portabilità dei titoli e di favorire la mobilità, compresa quella in entrata.

Nel 2015, nella Dichiarazione di Yerevan, ultima in ordine di tempo, le politiche e le misure raccomandate in riferimento al ruolo dei sistemi d'istruzione superiore sono situate e dettagliate nella cornice degli attuali cambiamenti demografici, considerando le ripercussioni politiche, sociali ed economiche a tutti note e che sono menzionate nel Documento.

¹ Processo di Bologna, Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, 11 e 12 marzo, 2010.

² Processo di Bologna, Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Comunicato di Bucarest, 26 e 27 aprile, 2012.

Tra i quattro obiettivi presentati nel corso della riunione, il primo è il pieno sviluppo della qualità e della rilevanza dell'insegnamento e dell'apprendimento, sviluppo definito *missione principale dello Spazio Europeo*. In particolare, i Ministri così si esprimono:

Daremo stimoli e incentivi a istituzioni e docenti perché si impegnino ad innovare la loro didattica attraverso la creazione di contesti di apprendimento incentrati sullo studente e la piena utilizzazione dei potenziali benefici offerti dalle tecnologie digitali [...] I corsi di studio dovrebbero consentire agli studenti di acquisire, con attività di apprendimento efficaci, le competenze che meglio soddisfano sia le loro aspirazioni personali sia i bisogni della società; dovrebbero prevedere descrizioni trasparenti dei risultati di apprendimento attesi e del carico di lavoro previsto, percorsi di apprendimento flessibili, e metodi efficaci di insegnamento e verifica del profitto. È fondamentale riconoscere ed incentivare l'insegnamento di qualità, ed allo stesso tempo offrire opportunità per il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti³.

Come si può evincere, nei concetti di qualità e di rilevanza sono incluse dimensioni di natura istituzionale, pedagogica e finanziaria tra loro interrelate: *focus* sullo studente con contesti di apprendimento innovativi e incentivi finanziari per gli Atenei e i docenti; didattica e valutazione dei risultati di apprendimento; metodi efficaci di insegnamento e miglioramento delle competenze

³ Processo di Bologna, *Comunicato di Yerevan*, 14 e 15 maggio 2015

didattiche dei docenti, tema che fa la sua comparsa in questo documento.

La didattica è richiamata anche nel terzo obiettivo contenuto nella Dichiarazione di Yerevan, concernente la promozione della dimensione sociale dell'istruzione superiore, dove sono auspicati percorsi didattici che tengano conto di una popolazione studentesca eterogenea per provenienza culturale, sociale e con bisogni formativi differenti:

Rendere i nostri sistemi più inclusivi è un obiettivo essenziale dello Spazio Europeo [...] Ci impegniamo ad allargare la partecipazione all'istruzione superiore e a sostenere le istituzioni che, in specifici contesti, offrono attività di apprendimento rispondenti alle esigenze di diverse tipologie di studenti, incluse le attività di apprendimento permanente. Miglioreremo la permeabilità e la connessione tra i diversi settori dell'istruzione superiore, agevoleremo l'equilibrio di genere ed espanderemo le opportunità di accesso e completamento degli studi, inclusa la mobilità internazionale, per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati⁴.

Guardando al panorama internazionale, sviluppo sostenibile ed equità sono al centro dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* che, tra i 17 obiettivi globali, dedica il IV alla promozione di un maggiore accesso a tutti i livelli di istruzione, inclusa l'università, e l'erogazione di un insegnamento di qualità che possa eliminare le

⁴ *Ibidem*. Grassetto nel testo

disparità iniziali e contribuire a ridurre le diseguaglianze sociali e di genere⁵.

Considerazioni e possibili ripercussioni.

Dall'analisi finora compiuta, è possibile individuare delle particolari direzioni nelle politiche della didattica universitaria, direzioni che meritano un'attenta riflessione, ad esempio, lo stretto collegamento tra didattica – mobilità – internazionalizzazione dei sistemi d'istruzione superiore. È noto come la mobilità sia uno degli scopi che ha dato avvio al Processo di Bologna e come l'internazionalizzazione sia sempre stata collegata alla ricerca e al supporto di una diversificazione dei poli d'eccellenza.

Da quanto affermato nei documenti, si può pertanto evincere l'auspicio istituzionale a compiere un nuovo passo nell'armonizzazione dell'istruzione superiore europea rivolgendo un'inedita attenzione alla didattica, puntando sul suo miglioramento al fine di attrarre studenti e docenti stranieri. Naturalmente, un processo di armonizzazione delle politiche e delle prassi della didattica universitaria non potrà prescindere da un coinvolgimento diretto di tutti gli Stati membri, ognuno portatore di specifiche tradizioni, tanto caratteristiche dei diversi modi di

⁵ <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

intendere l'istruzione superiore, quanto radicate nell'alveo delle singole discipline.

Una seconda considerazione concerne la multidimensionalità del concetto di qualità della didattica. Nelle intenzioni dei Ministri, una didattica è di qualità quando inclusiva, vale a dire basata su approcci pedagogici e metodologie didattiche in grado di far fronte alle criticità del presente, promuovendo, quindi, un'università che abbia tra le sue missioni quello della sostenibilità.

La qualità, come menzionato, è anche – se non soprattutto – *focus* sullo studente sia con l'ideazione di adeguati contesti di apprendimento sia coinvolgendolo nella progettazione degli strumenti per valutare la didattica. All'apprendimento centrato sullo studente è dedicata una interessante e approfondita ricerca condotta, nel 2013, dalla *European Students' Union (ESU)* con l'ausilio della Commissione europea.

Publicato nel 2015 e realizzato all'interno del *Lifelong Learning Programme* e del *Peer Assessment of Student Centred Learning (PASCL)*, lo studio ha confermato il positivo apprezzamento, a livello europeo, della didattica centrata sullo studente e ha riscontrato un fermento a livello locale, visibile nelle buone

pratiche poste in essere da singoli Atenei⁶. Tra questi, si segnala la *Uppsala University*, in cui gli studenti, già dai primi anni '90, possono seguire corsi transdisciplinari che prevedono una stretta collaborazione tra studenti, docenti, ricercatori e attori della società civile. Con l'obiettivo di pensare, attuare e potenziare strategie per favorire l'apprendimento centrato sullo studente, l'Università di Uppsala ha creato il *Centre for Environment and Development Studies* (CEMUS), in cui sono erogati corsi interdisciplinari sui temi dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile grazie alla *partnership* tra la *Uppsala University* e la *Swedish University of Agricultural Sciences*.⁷

Nello studio della *European Students' Union*, a essere oggetto d'interesse è stata anche l'iniziativa voluta dalla Slovacchia e attuata a livello nazionale: il Governo ha introdotto, infatti, l'insegnamento *Model Conference* per gli studenti del secondo anno della Laurea Magistrale in Attività diplomatica (*Diplomatic*

⁶ «Over the past years, the concept of SCL has made its way into the policy discourse on higher education. commitments to its implementation can be found on the European level as well as in national plans for higher education and institutional strategies, and it has long been a prominent topic in higher education research.[...] In 2012, the importance of SCL and learning-outcomes based learning was reiterated in the Bucharest Ministerial Communiqué and the European Commission's Communication on Rethinking Education. That same year, the Bologna Follow-up Group developed its working agenda with a specific focus on improving the social dimension in education through student-centeredness in teaching» European Students' Union (ESU), *Overview on Student-Centred learning in Higher Education in Europe. Research Study*, Brussels, 2015, p. 4.

⁷ *Ivi*, p. 11. Si rimanda al sito web: <http://www.web.cemus.se/>

Practice). Scopo prioritario è quello di dare l'opportunità agli studenti di sviluppare e allenare le capacità di ascolto e negoziazione e di migliorare le proprie abilità grazie al *feedback* proveniente da professionisti che operano in organizzazioni internazionali con esperienze in missioni diplomatiche di notevole rilevanza.⁸

La ricerca non ha mancato di porre in evidenza alcune criticità, vale a dire la mancanza di una definizione univoca di apprendimento centrato sullo studente, la scarsa diffusione di azioni governative, nonostante sia riconosciuta dagli attori politici l'importanza del coinvolgimento della popolazione studentesca tanto nella progettazione quanto nella valutazione dell'offerta didattica. A ciò è da aggiungere un dato di non poco conto, quale la necessità di formare i docenti all'apprendimento centrato sullo studente, favorendo un cambiamento, prima ancora che metodologico, culturale.

Tale considerazione introduce l'altro e importante significato racchiuso nel concetto di qualità della didattica, ossia lo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti e la valutazione dell'attività didattica. A tale riguardo, è stata di recente

⁸ *Ivi*, p. 13.

pubblicata l'indagine condotta da *Eurydice, Modernisation of Higher Education in Europe. Academic Staff, 2017*⁹, che ha preso in esame le condizioni professionali e salariali del corpo docente accademico in 35 Paesi. Insieme alla marcata eterogeneità che contraddistingue il panorama europeo, che rende problematica la stessa definizione di *professore*¹⁰, nello studio si afferma l'utilità di progettare dei percorsi di formazione continua, rendendoli una realtà diffusa e non, come attualmente accade, dovuta a singole iniziative di Atenei virtuosi.

Sulla preparazione dei docenti, è intervenuta anche la Commissione europea con l'*Agenda per la modernizzazione dell'istruzione superiore*¹¹, del 2011, e attraverso l'istituzione di un gruppo di alto livello, il quale ha stilato sedici raccomandazioni per migliorare la preparazione dei docenti, includendo la creazione di un'Accademia europea dell'insegnamento e dell'apprendimento. Inoltre, è stata rimarcata la rilevanza di un'adeguata formazione,

⁹ <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/eurydice-brief-modernisation-of-higher-education-in-europe-academic-staff-2017/>

¹⁰ «Defining the concept of academic staff in higher education may seem a straightforward issue. Rather as the term “school education” immediately invokes a clear picture of the profession in the mind’s eye, the notion of academic staff in higher education is also ubiquitous and likely to convey a defined image of higher education teachers and researchers. However, while the profession may be easily recognised, the fact that academic staff are to be found in every country may also obscure the reality that they are far from being a homogeneous group» Eurydice – Brief, *Modernisation of Higher Education in Europe. Academic Staff, 2017*, p. 4.

¹¹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_it.htm

iniziale, continua e certificata e, al contempo, evidenziata la necessità di un maggior riconoscimento dei meriti didattici nell'avanzamento professionale¹², dato di particolare interesse poiché chiama in causa i percorsi per accedere alla professione accademica che, in Europa, sono molto differenti. Parimenti, nella Comunicazione della Commissione Europea del 2017, relativa a una nuova agenda per l'istruzione superiore, tra le priorità d'intervento è inclusa l'introduzione di borse di studio e di incentivi finanziari correlati all'insegnamento di qualità, misure, queste, presenti in alcuni contesti nazionali e volte a incoraggiare e riconoscere l'eccellenza didattica¹³.

Una terza considerazione riguarda il legame tra didattica e valutazione in un'ottica di trasparenza dei risultati d'apprendimento e di *accountability* degli Atenei per ciò che concerne la flessibilità dei percorsi didattici, l'uso di efficaci prassi pedagogiche e di strumenti didattici innovativi grazie alle nuove

¹² «La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è legata alla disponibilità di persone e istituzioni che svolgono con dedizione i loro compiti, supportate da politiche che pongono in primo piano l'insegnamento e l'apprendimento. Il personale docente dell'istruzione superiore deve ricevere la formazione e il sostegno di cui ha bisogno per fare un lavoro di prim'ordine» Comunicazione del gruppo di alto livello per la modernizzazione dell'istruzione superiore, *Formare i docenti all'insegnamento*, Bruxelles, 18 giugno 2013.

¹³ Commissione europea, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni relativa alla nuova agenda per l'istruzione superiore, Bruxelles, 30 maggio 2017. COM (2017) 247 final.

tecnologie. In riferimento alla didattica e alla valutazione, nel corso della Riunione di Yerevan, sono stati presentati i nuovi *Standard e Linee-guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, progettati dalla *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* con la collaborazione di altri *partner* istituzionali per sostituire i precedenti *standard* introdotti nel 2005¹⁴. In relazione alla permeabilità tra piano sovranazionale, nazionale e locale, di cui si diceva poc'anzi, la progettazione di questi *standard* offre un chiaro esempio di quello che, in letteratura, è definito *soft power*¹⁵, cioè un'azione sovranazionale volta a fornire dei *generic principles* per orientare gli Stati nella scelta dei criteri da includere nei propri sistemi di assicurazione della qualità che, com'è noto, prendono in considerazione l'accREDITAMENTO e le diverse attività degli istituti di istruzione superiore e non solo la didattica. Tuttavia, negli ultimi *standard*, oltre a una specificazione delle linee-guida riguardanti la valutazione della didattica, che si auspica ciclica ed efficace, figura un nuovo *standard* denominato *Apprendimento centrato sullo*

¹⁴ Per un confronto tra gli standard elaborati nel 2005 e quelli attuali, si rimanda allo studio condotto nell'ambito del Progetto EQUIP, finanziato dall'Unione Europea con la *partnership* dell'ENQA, dell'EUA, dell'ESU e di altri attori istituzionali: EQUIP, *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*, Brussels, 2016.

¹⁵ J. S. Nye Jr, *Soft power. The means to success in world politics*, New York, Public Affairs, 2004.

studente, insegnamento e assessment (Student-centred learning, teaching and assessment) e così definito:

Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and the assessment of students reflects this approach¹⁶

La didattica è anche al centro di diverse pubblicazioni e iniziative promosse dalla *European University Association* (EUA), la quale è particolarmente attenta nel richiamare i progressi che potrebbero scaturire da un'approfondita attività di ricerca sulla didattica, tenuto conto della pluralità dei livelli implicati e riconoscendo, come fondamentale, l'apporto derivante dalla riflessione pedagogica per lo sviluppo di quella che è stata definita *pedagogia universitaria*; questi temi sono stati al centro di un convegno, svoltosi a Ljubljana dal 17 al 19 novembre del 2016, dal titolo: *Developing pedagogies as means for improving quality: learning and teaching as a European priority*.

Prima di concludere, vale la pena rilevare la vicinanza tra il discorso sovranazionale europeo e quello trasmesso da altri influenti attori, *in primis* l'OCSE, la quale, in prima fila nel sottolineare l'importanza della ricerca per avere sistemi

¹⁶ ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, 2015, p. 12.

d'istruzione superiore eccellenti e competitivi, è ora attenta a dedicare sempre più spazio alla didattica, collegandola ai temi dell'efficienza e della valutazione¹⁷. Senza dimenticare l'approccio di taglio economico specifico dell'OCSE, la vicinanza tra essa e gli attori presenti nello scenario europeo si può riscontrare, non solo a livello di contenuti, ma anche nella comune attenzione data all'individuazione delle *best practices*, un dato che testimonia come la didattica sia al centro di una fitta rete di reciproci scambi, in cui gli attori istituzionali, a livello locale, esercitano una decisa influenza sull'articolazione degli indirizzi sovranazionali e mostrano, e presumibilmente vorranno continuare ad avere, un marcato protagonismo. Le attività degli Atenei rappresentano, quindi, una prospettiva di analisi ineludibile per comprendere le mutevoli declinazioni delle politiche e della definizione della qualità della didattica e come queste si concretizzino in prassi e metodologie.

¹⁷ OECD, *Fostering quality teaching in higher education. Policies and practice – an IMHE Guide for Higher Education Institutions*, Paris, 2012.

Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano

di **Gemma Errico**

Nell'intavolare un discorso sulla valutazione della qualità, nel nostro caso, dell'istruzione superiore, sorge inevitabilmente la seguente domanda: perché si valuta la qualità? La valutazione, in quanto processo dinamico, innesca un ciclo che tende al miglioramento della qualità; pertanto, si valuta la qualità per mantenere o migliorare il livello della stessa. E cosa si intende per qualità? Altro interrogativo sotteso al nostro discorso. La qualità è quel che si vuole raggiungere, quel che è auspicabile, desiderabile; è qui «intesa come il grado di vicinanza tra gli obiettivi prestabiliti e i risultati ottenuti»¹. Dunque, si formula un giudizio di valore sulla distanza rilevata tra una situazione attesa e una riscontrata effettivamente, al fine di assumere decisioni tese alla riduzione di

¹ E. Stefani, V. Zara, Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di studio, Roma, Fondazione CRUI, 2017, p. 33.

tale distanza², tese all'assicurazione della qualità. Quest'ultima presuppone l'esistenza di mezzi per il conseguimento dell'obiettivo prefissato, di quel «fine in vista» che, nelle parole di J. Dewey, si determina giustappunto a partire «dalla valutazione delle condizioni esistenti come mezzi»³.

Alla valutazione e all'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore la maggior parte degli Stati membri dell'Unione Europea attribuisce ormai un valore prioritario. Oggi si ritiene necessaria la valutazione della performance istituzionale dell'università, la valutazione di tutte le sue attività, al fine di conseguire l'obiettivo che le istituzioni universitarie, obbligate a misurarsi con profondi cambiamenti interessanti il contesto politico, sociale, economico e culturale in cui sono inserite, si sono prefissate, ovvero il miglioramento continuo della didattica e del sistema, nella consapevolezza che i necessari aggiornamenti devono essere coniugati con un efficace sistema di assicurazione della qualità. Si è rafforzata l'idea che la valutazione sia «necessaria ad aumentare

² La qualità così intesa non corrisponde alla qualità (il cui significato etimologico, dal latino *qualitatem*, da *quālis*, rimanda a proprietà, natura, ovvero quale una cosa è) racchiusa nella natura delle cose, ma a quella coincidente con uno standard.

³ J. Dewey, *Teoria della valutazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1960, p. 41 (ed. or. 1939).

il controllo, l'efficienza e l'efficacia delle istituzioni e dei servizi pubblici»⁴.

In un'epoca segnata dal crescente processo d'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, dallo sviluppo delle nuove tecnologie, dalla diversificazione dei profili degli studenti, il ruolo dell'università, chiamata a formare soggetti in grado di affrontare le sfide del ventunesimo secolo, diviene ancor più importante. Peraltro, le istituzioni universitarie subiscono non solo la pressione esercitata dalla competizione globale e dall'esigenza di *accountability* istituzionale, ma anche la pressione dei tagli finanziari. I finanziamenti statali, infatti, dipendono sempre più dai risultati ottenuti (iscrizioni, regolarità delle carriere studentesche, impiegabilità dei laureati, efficienza dei servizi, ecc.). Nondimeno, se, da un lato, i meccanismi di valutazione tendono a far aumentare la parte dei finanziamenti assegnata in modo selettivo, dall'altro, essi garantiscono la trasparenza del sistema nei confronti delle Parti Interessate, dell'opinione pubblica e dei contribuenti.

⁴ R. Semeraro, La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Il discorso sulla qualità è legato a doppio filo al Processo di Bologna, iniziato, com'è noto, a seguito della Dichiarazione di Bologna del 1999, che ha varato una serie di misure (adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili; adozione di un sistema di crediti) destinate a creare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Successivamente, l'incontro di Salamanca (2001) fra le istituzioni europee di istruzione superiore ha posto la qualità come pietra angolare dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e quale condizione basilare per l'affidabilità, la mobilità, la compatibilità e l'attrattività dei sistemi di istruzione superiore europei.

In particolare, la necessità di accrescere la qualità della didattica universitaria ai fini di un consolidamento dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, viene rimarcata, a partire dal 2005, con l'introduzione degli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*⁵ e col

⁵ In tale documento, l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) afferma che la valutazione deve verificare, anzitutto, la capacità autonoma degli Atenei di assicurare la qualità (www.enqa.eu, 2005). I nuovi *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, riguardanti, come i precedenti, le fasi del processo di assicurazione della qualità, la valutazione interna e esterna, sono stati presentati nel 2015. In tale nuovo documento si auspica una progettazione formativa che includa i risultati d'apprendimento attesi, la piena responsabilità degli istituti per ciò che concerne la progettazione ed erogazione dell'offerta formativa, le attività di monitoraggio e di valutazione (www.enqa.eu, 2015).

Comunicato di Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), nonché con quelli di Bucarest (2012) e di Yeveran (2014).

La valutazione e l'assicurazione della qualità in Italia

Anche nel nostro Paese, si avverte l'esigenza di valutare e di assicurare la qualità dell'istruzione superiore, del sistema e delle istituzioni universitarie. L'attenzione nei confronti di tale tema è comprovata dagli svariati convegni organizzati, negli ultimi anni, da diversi Atenei⁶ e dal lavoro svolto dagli attori istituzionali.

In Italia, la valutazione dell'istituzione universitaria compare per la prima volta all'interno della legge 537/93, introduttrice i Nuclei di valutazione all'interno delle università, nell'accezione di "buona amministrazione" delle università.

Nelle università, ove non esistano, sono istituiti nuclei di valutazione interna con il compito di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la

⁶ "Cambiare l'Università. Idee, critiche, ingredienti per valorizzare il nostro futuro", 19 marzo 2009, Milano; "La didattica universitaria tra innovazione organizzativa e apprendimento trasformativo", 8 e 9 ottobre 2015, Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia; "Come formare oggi la docenza universitaria? La ricerca, l'esperienza e la proposta del progetto Prodid", 30 ottobre 2015, Padova; "Didattica Universitaria: buone prassi", 9 e 10 ottobre 2015, Verona; "Giornata sulla didattica. Il docente plurale: insegnare in relazione", 18 novembre 2015, Roma, "La Sapienza"; "Apprendere per insegnare. Modelli di qualità pedagogica per la docenza universitaria", 13 aprile 2016, Roma, "La Sapienza"; "Migliorare la qualità della didattica universitaria: esperienze italiane a confronto", 9 giugno 2017, Università di Torino. Prima iniziativa del progetto IRIDI; "Innovazione didattica e apprendimento trasformativo in Università", 23 ottobre 2017, Università degli studi di Brescia.

produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa (art. 5, comma 22).

Sempre nel 1993, viene creato, da parte dell'allora MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica), l'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario (OVSU), che diverrà operativo nel 1996 e sarà teso a valutare l'efficienza delle attività di formazione e ricerca. La iniziale attività di valutazione a livello centrale appare «limitata all'elaborazione di linee guida metodologiche e al monitoraggio delle attività dei nuclei»⁷.

Il Decreto Ministeriale 509/1999 segna l'inizio del processo di trasformazione della didattica universitaria, introducendo la riforma degli ordinamenti didattici con l'organizzazione dei percorsi universitari in cicli. Tale riforma, nota come riforma del “3 + 2”, si accompagna al “Processo di Bologna”, volto, lo abbiamo visto, ad armonizzare i sistemi di educazione superiore in ambito europeo.

La Legge 370/1999, che prevede l'adozione, da parte delle università, di «un sistema di valutazione interna della gestione amministrativa, delle attività didattiche e di ricerca» (art. 1, comma

⁷ C. Corsini, S. Zanazzi, *Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità*, in «I problemi della pedagogia», n. 2, 2015, p. 314.

1), istituisce il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), che sostituisce l'OVSU. Essa prevede, inoltre, «l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e dei ricercatori universitari, per obiettivi di adeguamento quantitativo e di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa» (art. 4, comma 1).

Nel 2004, diviene operativo, a seguito dell'approvazione del D.Lgs. 204/1998, il Comitato Italiano per la Valutazione della Ricerca (CIVR). Nel 2006, con il Decreto Legge 262, inizia una fase di rinnovamento del sistema di valutazione dell'università. Viene disposta l'istituzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), le cui funzioni sono le seguenti:

valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici, sulla base di un programma annuale approvato dal Ministro dell'università e della ricerca; indirizzo, coordinamento e vigilanza delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca; valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei programmi statali di finanziamento e di incentivazione delle attività di ricerca e di innovazione (art. 36).

Successivamente, la legge 240/2010, che ridisegna la *governance* degli Atenei, lo stato giuridico e i meccanismi di reclutamento del personale accademico, delega il Governo ad adottare specifici incentivi per la qualità.

Ad oggi, la valutazione esterna della qualità delle attività delle Università e degli Enti di Ricerca destinatari di finanziamenti pubblici è affidata all'ANVUR, effettivamente costituita nel 2011 e operativa da gennaio 2012⁸. Le politiche di Assicurazione della Qualità degli Atenei italiani, formulate in coerenza con gli "Standard e le linee guida per l'Assicurazione della qualità nell'area dell'educazione superiore europea", sono definite dal sistema nazionale AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), avviato dall'ANVUR nel 2013. Tale sistema prevede l'adozione di misure di progettazione, monitoraggio e valutazione dell'offerta formativa e delle attività di ricerca, atte a garantire il rispetto di standard di qualità nei contenuti e negli obiettivi.

Per assicurazione della qualità si intende l'insieme delle attività messe in opera per produrre un'adeguata fiducia che gli obiettivi della qualità saranno soddisfatti. [...] L'AQ si distingue, poi, in Assicurazione interna della Qualità che presenta, come componente essenziale, le attività di monitoraggio e autovalutazione. [...] elemento fondante dell'assicurazione interna della qualità. [...] Vi è, poi, l'Assicurazione esterna della Qualità che include l'Accreditamento iniziale e l'Accreditamento periodico delle sedi e dei CdS, e la Valutazione periodica dell'efficacia e dell'efficienza delle attività formative e di ricerca⁹.

⁸ Nel mese di gennaio 2012, viene emanato il Decreto Legislativo 19/2012 che prevede l'approntamento, da parte dell'ANVUR, dei criteri e parametri di accreditamento e valutazione.

⁹ E. Stefani, V. Zara, *op. cit.*, pp. 33-34.

Il processo di accreditamento, procedimento volto a dichiarare l'esistenza di una conformità (o non conformità) rispetto a uno standard, dei Corsi di studio, secondo le procedure AVA, chiede agli Atenei di misurarsi con una visione strategica dell'offerta formativa e della didattica come elemento forte di valutazione delle decisioni intraprese e dei risultati ottenuti.

Dunque, la qualità della didattica e della ricerca svolte negli Atenei italiani è verificata, dal 2013, mediante il sistema AVA¹⁰ – dove l'Autovalutazione, la Valutazione e l'Accreditamento costituiscono «elementi interdipendenti di un processo integrato e finalizzato al miglioramento continuo delle singole istituzioni e del sistema universitario»¹¹. Introdotto dal documento finale dell'ANVUR del 28/01/2013 (*Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento del Sistema Universitario italiano*), il sistema integrato AVA è stato modificato dal nuovo documento dell'ANVUR del 05/05/2017 (*Linee guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari*)¹², al fine di ottenere una semplificazione del primo sistema AVA e una maggiore aderenza agli standard europei

¹⁰ I decreti ministeriali di adozione del sistema AVA sono il DM 47/2013 e il DM 1059/2013.

¹¹ E. Stefani, V. Zara, *op. cit.*, p. 34.

¹² Il documento è stato aggiornato, seppur non in maniera sostanziale, il 10/08/2017.

per l'assicurazione della qualità, ridefiniti, lo abbiamo visto, nel 2015.

Il sistema AVA "ha l'obiettivo di verificare e garantire la qualità della didattica e della ricerca svolte negli Atenei, attraverso l'applicazione di un modello di Assicurazione della Qualità (AQ) fondato sulla definizione di procedure interne di progettazione, gestione, autovalutazione e miglioramento delle attività formative e scientifiche e di forme di verifica esterna applicate in modo chiaro e trasparente¹³.

Il lavoro svolto dall'ANVUR e dagli altri attori istituzionali è orientato verso una *governance* che risponda alle esigenze di *accountability* e verso una progettazione di buone pratiche in linea con le indicazioni europee, in vista del miglioramento della qualità dell'istruzione superiore.

Gli Atenei italiani di fronte alla sfida dell'incremento della qualità della didattica universitaria

La qualità della didattica rimanda alla bontà dei risultati del processo formativo. Così, la valutazione dell'organizzazione e dell'affidabilità di quest'ultimo misura la capacità di ottenere risultati adeguati agli obiettivi prefissati (approccio *fitness for purpose*).

L'adozione di un sistema di controllo della qualità della formazione diventa uno strumento progettuale, che spinge a giustificare in modo più analitico obiettivi e strumenti del processo formativo, a definire

¹³ E. Stefani, V. Zara, *op. cit.*, p. 33.

criteri di misura che consentano di definirne l'efficienza tramite un confronto dei risultati con le attese; che identificando le criticità attraverso un attento monitoraggio, intervenga in caso di discrepanze fra risultati ed obiettivi, per proporre correttivi ed innescare un miglioramento continuo¹⁴.

Diversi Paesi sono oggi impegnati in direzione del miglioramento della didattica universitaria, della qualificazione delle competenze per la didattica e dello sviluppo di sistemi per il loro riconoscimento. Gli attuali orientamenti di ricerca mostrano la tendenza a porre il focus non solo sulla valutazione esterna dei docenti, ma anche sulla loro autovalutazione (*reflective teaching*), quindi ad adottare approcci ascensionali (*bottom-up*), che prevedono il coinvolgimento diretto del corpo accademico nei processi valutativi. La valutazione della didattica non deve coinvolgere solo gli studenti, chiamati a valutare l'attività didattica del docente, ma anche quest'ultimo, il quale dovrebbe divenire soggetto attivo di tale processo mediante l'autovalutazione, tramite il vaglio continuo della propria attività.

Il docente dovrebbe riflettere sulla propria attività didattica; dovrebbe, in particolare, interrogarsi su molteplici dimensioni: questioni riguardanti gli obiettivi formativi e culturali del corso; il

¹⁴ E. Stefani (a cura di), *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, 2003, www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf

suo rapporto con gli studenti; la conoscenza della disciplina insegnata; la programmazione e l'organizzazione delle attività del corso¹⁵.

Nella quasi totalità dei Paesi d'Europa l'investimento sulla formazione dei docenti universitari, il cui riferimento teorico è l'impostazione del "professionista riflessivo"¹⁶, costituisce da tempo una scelta strategica. Si avverte e si sottolinea l'esigenza, infatti, di una nuova ed elevata professionalità docente per l'innalzamento della qualità della didattica, nell'ottica di quel passaggio da una concezione tradizionale dell'insegnamento a una didattica universitaria innovativa (dal modello *teacher-centred* al modello *student-centred learning, teaching and assessment*) che costituisce uno dei punti centrali su cui verte il discorso sulla qualità dell'istruzione superiore.

¹⁵ Cfr. P. Seldin, *Self-evaluation: What works? What doesn't?*, in P. Seldin and Associates, *Changing practices in evaluating teaching* (pp. 97-115), Bolton, Anker Publishing Company, 1999; Id., *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, San Francisco, Jossey Bass, 2004; Id., *Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research and service*, San Francisco, Jossey Bass, 2006; P. Seldin, J. E. Miller, *The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research and service*, San Francisco, Jossey Bass, 2009.

¹⁶ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Bari, Dedalo, 1993 (ed. or. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano Franco Angeli, 2006 (ed. or. 1987).

In alcuni Paesi (Regno Unito, Svezia, Norvegia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda), condizione per l'assunzione all'università è il possesso di una specifica abilitazione all'insegnamento. Sebbene in qualche caso, la norma sia stata inserita nei regolamenti delle singole università, mancano ancora chiare direttive governative sul tema¹⁷. Si noti che in Italia, il conseguimento dell'abilitazione scientifica nazionale (legge 240/2010, art. 16; DM 76/2012) non è subordinato al superamento di una prova didattica.

A livello internazionale, tra gli anni ottanta e novanta si costituiscono associazioni per la formazione dei docenti universitari. Nel 1980, nasce l'AIPU (*Association Internationale de Pédagogie Universitaire*); nel 1982, si costituisce la SAPES/STLHE (*Société pour l'Avancement de la Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur/Society for Teaching and Learning in Higher Education*); nel 1993, nascono la SEDA (*Staff and Educational Development Association*) e l'ICED (*International Consortium for Educational Development*). Negli anni novanta, aumentano le ricerche e i convegni internazionali sull'insegnamento e sull'apprendimento in ambito universitario, si

¹⁷ M. L. Giovannini, *La formazione all'insegnamento dei professori universitari*, in L. Galliani, *op. cit.*

pubblicano articoli su svariate riviste di didattica universitaria¹⁸. Si moltiplicano, inoltre, le esperienze formative, in alcuni casi rese «obbligatorie e riconosciute a livello istituzionale mediante il rilascio di un diploma all'insegnamento universitario»¹⁹.

Nella società della conoscenza, dove il sapere diviene sempre più importante nella competizione economica tra i Paesi, «una didattica innovativa e il potenziamento delle competenze pedagogico-didattiche dei professori universitari vengono considerati contributi importanti per lo sviluppo»²⁰. Il centro dell'attività universitaria viene ravvisato nella sintesi tra insegnamento e ricerca, la sola in grado di consentire al docente di interconnettere tra loro innovazione e tradizione²¹. D'altronde, come osserva Morin, l'«Università conserva, memorizza, integra, ritualizza un'eredità culturale di saperi, idee, valori; la rigenera mentre la riesamina, la attualizza, la trasmette; genera sapere, idee, valori che rientreranno nell'eredità. Così essa è conservatrice, rigeneratrice, generatrice»²².

¹⁸ "Active learning in Higher Education", "Assessment and evaluation in Higher Education"; "Education Development and Leadership in Higher Education"; "Higher Education"; "Instructional Evaluation and Faculty Development"; "International Journal for Academic Development"; "Quality in Higher Education"; "Teaching in Higher Education"; "Training and Development Journal".

¹⁹ M. L. Giovannini, *op. cit.*, p. 64.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ E. Felisatti, *Didattica universitaria e innovazione*, in L. Galliani, *op. cit.*

²² E. Morin, *La testa ben fatta*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 83 (ed. or. 1999).

Una buona didattica universitaria ha come presupposti di base la "curvatura didattica" dell'attività di ricerca e la "curvatura di ricerca" dell'attività didattica. Nel primo aspetto si evidenzia il bisogno che gli esiti della ricerca siano direzionati adeguatamente all'attività di insegnamento, curando in particolare le forme e i processi attraverso cui il sapere di ricerca diventa sapere da apprendere e utilizzabile per i futuri contesti professionali; nel secondo aspetto viene posta in luce l'urgenza di innestare sui percorsi di insegnamento [...] un'azione sistematica di analisi, studio e riflessione scientifica²³.

Atenei italiani virtuosi: iniziative e progetti per lo sviluppo della qualità della docenza

In Italia, sebbene fin dagli anni settanta si rilevino studi relativi all'innovazione didattica nell'ambito dell'istruzione superiore²⁴, manca «una tradizione di ricerca e riflessione intorno alla didattica universitaria»²⁵. Possiamo, però, citare alcuni Atenei che hanno realizzato recentemente rimarchevoli progetti di rilievo volti a incrementare e supportare la qualità della docenza, attraverso la qualificazione delle competenze pedagogico-didattiche²⁶.

²³ Ivi, p. 140.

²⁴ A. Visalberghi, M. Corda Costa (a cura di), *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; G. Galli, *Didattica universitaria e professione: esperienze in una Facoltà umanistica (1964-65 – 1974-75)*, Padova, Antenore, 1976; F. M. De Sanctis, P. Federighi, *Didattica universitaria*, Firenze, Clusf, 1977; A. Santoni Rugiu, *Gruppi e didattica universitaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; M. Callari Galli, F. Frabboni (a cura di), *Insegnare all'università*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

²⁵ E. Felisatti, *Didattica universitaria e innovazione*, in L. Galliani, op. cit., p. 141.

²⁶ Si noti che presso l'Università di Genova, nel 2010, è stato istituito il Primo Centro universitario italiano di *Medical Education*, destinato alla formazione pedagogica dei

Università di Padova

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova organizza, dal 1996, Biennali Internazionali sulla Didattica Universitaria, i cui temi sono i seguenti:

- Apprendere all'Università (1996)
- L'Università che cambia (1998)
- Riscrivere i percorsi della Formazione (2000)
- Formazione, gobalizzazione e sviluppo sostenibile (2002)
- La formazione universitaria degli insegnanti (2004)
- La responsabilità sociale dell'Università (2006)
- Università, istanze sociali e sviluppo delle competenze (2008)
- Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei (2010)²⁷.

docenti delle Facoltà di Medicina, grazie alla collaborazione tra le Facoltà di Medicina e Scienze della Formazione.

²⁷ C. Xodo (a cura di), *Apprendere all'università*, Atti del Convegno 23-24-25 ottobre 1996, Padova, Cleup, 1997; C. Xodo (a cura di), *L'università che cambia*, Atti della II Biennale sulla didattica universitaria: Padova 28-29-30 ottobre 1998, Padova, Cleup, 2000; C. Xodo, (a cura di), *I nuovi curricoli universitari*, Atti della III Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria: Padova, 2000, Lecce, Pensa, 2002; C. Xodo, M. Chiaranda, R. Semeraro (a cura di), *La formazione continua*, Atti della IV Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria: Padova, 2002, Lecce, Pensa, 2004; C. Xodo, E. Toffano, O. Zanato, *La formazione degli insegnanti*, Atti della V Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria: Padova, 1-2-3 dicembre, 2004, Lecce, Pensa, 2006; C. Xodo (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nella ricerca*, Atti della VI Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria: Padova, 13-15 dicembre,

Nell'ambito di una ricerca svoltasi presso l'Ateneo di Padova (che ha previsto due fasi di attività: 2006-2008, 2010), è stato redatto uno strumento per la promozione dell'autovalutazione dei docenti. Tale strumento si compone di una parte generale (informazioni generali sull'insegnamento) e di una parte specifica suddivisa in 4 dimensioni, a loro volta articolate in una serie di indicatori:

- 1) Organizzazione del corso (proposta del programma, chiarimento di obiettivi, contenuti, modalità d'esame, gestione delle parti del programma, dei tempi e delle modalità operative durante lo svolgimento del corso);
- 2) Metodi e strumenti didattici (pluralità, o meno, dei metodi di insegnamento, uso molteplice, o meno, dei supporti didattici, disponibilità al cambiamento delle strategie didattiche);
- 3) Capacità da promuovere e valutare negli studenti (area cognitiva, sociale);
- 4) Riflessioni sulla propria attività didattica (effettivo aggiornamento sui contenuti della disciplina, modalità di rapporto con gli studenti, disponibilità alla revisione dei

2006 Lecce, Pensa MultiMedia, 2008; *Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria*, Padova, 3-4 dicembre 2008, Lecce, Pensa multimedia, 2010; L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica universitaria: Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Lecce, Pensa multimedia, 2011.

metodi didattici, reazioni rispetto alle problematiche del contesto didattico e istituzionale).

Tali dimensioni, che consentono la raccolta di dati di tipo quantitativo o di dati da analizzare con procedure di tipo qualitativo (*narrative portfolio*), corrispondono alle dimensioni individuate negli strumenti di autovalutazione adottati nelle università internazionali²⁸.

L'Università di Padova ha, inoltre, avviato nel 2014 il Progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente ed Innovazione Didattica), in collaborazione con il Gruppo di lavoro QUARC_Docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario). Si tratta di un progetto biennale per lo sviluppo della qualità della docenza volto a sviluppare strategie di sostegno alla professionalità docente, nella logica di un progressivo miglioramento dell'attività didattica. Quest'ultimo viene promosso attraverso interventi di sistema, nella logica dell'integrazione fra valutazione della

²⁸ University of Washington; Stanford; Brown University; Adelaide; Nebraska Lincoln in coll. con le università di Indiana-Bloomington, Michigan e Kansas State; University of Buffalo, The State University of New York; Harvard University; Utrecht University; University of Southern California; Ohio State University. Cfr. R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in europa, nel mondo*. Atti di un convegno internazionale, Milano, Franco Angeli, 2005; Id, *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Milano, Franco Angeli, 2006.

didattica, adozione di nuove metodologie di insegnamento-apprendimento, strategie organizzative e innovazione tecnologica. In linea con le prospettive internazionali, il Progetto propone la costituzione di un Teaching and Learning Center (TLC) come struttura di riferimento permanente per qualificare la professionalità docente.

Il progetto promuove, inoltre, le politiche per l'inserimento attivo dell'Ateneo di Padova nei processi di internazionalizzazione con la creazione di un network di università con buone pratiche sul tema (Texas State University, Kennesaw State University, University of Helsinki, University of Northampton, Penn State University, Michigan State University). Esso attiva interconnessioni dinamiche fra quattro fondamentali ambiti: la ricerca nel campo della didattica e della valutazione; la formazione e il sostegno alla professionalità docente; l'innovazione nell'ambito della didattica; la nuova professionalità del docente universitario.

Università di Torino

Con il Progetto Iridi (Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione), l'Ateneo di Torino ha avviato un processo di innovazione della didattica, attraverso attività di ricerca sui temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici

(le strategie didattiche, le pratiche di valutazione, il bilancio di competenze, ecc.).

Alla ricerca è connesso un percorso di formazione dei docenti su questi temi. Nel mese di ottobre 2017, si è avviato il Percorso Formativo “Progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche in Università”, la cui finalità è accompagnare i docenti universitari nella riflessione sulle pratiche didattiche in uso e sul miglioramento continuo delle stesse. I temi affrontati dal corso sono: la didattica centrata sullo studente; la didattica per competenze e inclusiva; la performance del docente in aula; l'utilizzo delle nuove tecnologie; la valutazione formativa e sommativa degli studenti; l'utilizzo del portfolio; lo sviluppo delle *soft skills* degli studenti.

Un percorso biennale di formazione per docenti, dal titolo "Formazione e innovazione nella didattica universitaria", è stato avviato, quest'anno, anche presso l'Università degli studi di Brescia.

Università di Palermo

Nel 2016, l'Ateneo ha avviato il programma "Mentore per la didattica", diffondendo un progetto che dal 2013 coinvolge, su base volontaria, circa trenta docenti dei Corsi di studio di Ingegneria. Gli obiettivi principali del programma sono i seguenti: cercare di

trovare degli strumenti per migliorare la qualità e l'efficacia dell'attività didattica; sperimentare nuove prassi su base volontaria.

Ad ogni docente che aderisce al programma sono assegnati due mentori, il cui compito è di: assistere, annualmente, ad alcune lezioni del docente; incontrare gli studenti per confrontarsi sull'attività didattica svolta dal docente e sottoporre loro apposite schede per rilevare il loro parere sulla qualità della didattica; analizzare i questionari e confrontarsi per individuare i punti di forza e le possibili aree di miglioramento; discutere insieme al docente i suoi dubbi e le sue strategie, decidendo azioni di miglioramento da portare avanti l'anno successivo.

Tali interessanti esperienze formative attestano un vigoroso impegno nella direzione di un miglioramento della qualità della didattica universitaria; esperienze di cui andrebbe valutata l'efficacia, al fine di verificare l'impatto della formazione dei docenti sull'ottimizzazione dell'apprendimento degli studenti, tenendo certamente ben presenti le problematiche sottese a tale valutazione, in particolare, quelle di tipo metodologico e quelle relative alle visioni dei singoli docenti e alla cultura del contesto organizzativo di riferimento.

Bibliografia

Corsini, C., Zanazzi, S., *Valutare scuola e università: approccio emergente*, interventi e criticità, in «I problemi della pedagogia», n. 2, 2015, pp. 305-334.

Galliani, L. (a cura di), *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Gola, M., Luciano, A., *Insegnare all'università: formazione dei docenti e qualità della didattica*, Torino, UTET, 1999.

Morin, E., *La testa ben fatta*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 83 (ed. or. 1999).

Seldin, P., *Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research and service*, San Francisco, Jossey Bass, 2006.

Semeraro, R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo: atti di un Convegno internazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Semeraro, R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria: le prospettive nazionali e internazionali*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Stefani, E. (a cura di), *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, 2003,

www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf

Stefani, E., Zara, V., *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di studio*, Roma, Fondazione CRUI, 2017.

Turri, M., *L'università in transizione. Governance, struttura economica e valutazione*, Milano, Guercini, 2011.

Xodo, C. (a cura di), *L'università che cambia*, Atti della II Biennale sulla didattica universitaria: Padova 28-29-30 ottobre 1998, Padova, Cleup, 2000.

Documenti legislativi

Legge 24 dicembre 1993, n. 537, "Interventi correttivi di finanza pubblica".

Legge 19 ottobre 1999, n. 370, "Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica".

Decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, "Disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria".

Legge 30 dicembre 2010, n. 240, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario".

Per-corsi di qualità (oltre l'approccio alchemico e le mode)

di **Carlo Giovannella**

La qualità, nella didattica come in altri ambiti, non può che essere associata alla sua praticabilità, con riferimento al contesto in cui la si vuole realizzare. Inutile rincorrere chimere.

È dunque necessario:

- identificare le condizioni al contorno
- identificare il possibile posizionamento ovvero la qualità nella didattica praticabile
- identificare le modalità attraverso le quali le tecnologie possano costituire un ausilio significativo, e non una moda effimera.

Il raggiungimento della qualità praticabile diventerà così anche un punto di partenza per effettuare il trasferimento in contesti didattici altri (terza missione).

È tuttavia importante sottolineare come la qualità della didattica debba essere considerata solo un aspetto della qualità globale che

dovrebbe essere assicurata da ogni ecosistema di apprendimento grazie al raggiungimento del benessere di tutti gli attori partecipi dei processi educativi che vi si svolgono.

Le condizioni al contorno

Il contesto esterno, in cui è immerso l'ecosistema di apprendimento ove ci troviamo ad operare, è da più di venti anni in rapida evoluzione grazie allo sviluppo progressivo della rete, dei servizi on-line, dei dispositivi personali e, ultimamente, della crescente diffusione dei sensori connessi agli “assoni e dendriti” della rete. Un'evoluzione che, non solo ha modificato i comportamenti sociali e ha ridefinito in parte l'economia, aumentando a dismisura il valore degli asset immateriali, ma sta progressivamente modificando tutti gli elementi costitutivi di un processo di apprendimento: luoghi che diventano digitali; contenuti che si modificano nella struttura, nelle funzionalità, nell'organizzazione e nella localizzazione; processi che necessitano della ridefinizione di fasi, attività e ruoli; tavolozze di competenze che si ampliano ben oltre quelle specialistiche ad abbracciare le competenze per la vita (LIFE skill) e quelle digitali; e, inevitabilmente la valutazione che, a causa della complessità dei processi e dei fenomeni, si sposta dalla predizione deterministica al monitoraggio, all'analisi delle tracce e alla cattura delle evidenze emergenti.

Il rifiuto e/o l'incapacità nel saper leggere i cambiamenti in atto può trasformare le tecnologie in agenti divisori che invece di aiutarci a costruire ponti ci aiutano a scavare solchi sempre più profondi tra studenti, agenzie educative e società, provocando l'interruzione del processo che dovrebbe portare all'acquisizione di conoscenze e, quindi, alla loro trasformazione in abilità e, infine, in competenze. Gli studenti, infatti, sollecitati da un numero sempre maggiore di stimoli e, sempre più "immersi" nella quarta agenzia educativa - la rete - tendono con frequenza crescente a non riconoscere autorevolezza e significatività ai processi di apprendimento tradizionali che percepiscono - giustamente o ingiustamente - come lontani dalla realtà, non coinvolgenti, non sfidanti.

Gli effetti della trasformazione in atto nel contesto esterno vengono amplificati da quelli di un contesto interno - inteso come sistema educativo, senza riferimenti a uno specifico ateneo - che si sta progressivamente schiacciando sul modello della catena produttiva in cui i semiprofilati devono uscire dalla fabbrica entro un periodo prestabilito, pena la perdita del marchio di qualità del processo di fabbricazione. Il risultato è che alla riflessione e all'apprendimento individualizzato, secondo ritmi e le esigenze personali, si è sostituita la fretta che, inevitabilmente, si è portata dietro il lassismo valutativo, tesi triennali e magistrali di contenuto spesso

imbarazzante e, in ultima analisi, un forte arretramento nella capacità di innovare e dunque di svolgere il ruolo previsto per il sistema universitario dal modello della triplice elica. Non a caso, e non solo a causa di ciò, la triplice elica si è ormai trasformata in elica a quattro pale in cui sempre più importanza stanno assumendo la rete, le comunità di pratica, l'apprendimento informale e non formale.

A completare il quadro l'arretramento continuo sul tema dell'interdisciplinarietà che da Mussi in poi ha provocato bradisismi che sempre più evidentemente hanno fatto risollevarsi e assurgere a sempre maggiore rilevanza i settori scientifico-disciplinari. Il risultato ultimo è che alcuni ambiti in cui si poteva vantare una leadership che valicava i confini nazionali oggi si sono ridotti al lumicino.

Gli studenti, molto più pratici di chi li dovrebbe accompagnare nel loro sviluppo intellettuale - con l'esclusione di quella fetta che si è iscritta esclusivamente per acquisire un titolo legale - desiderano acquisire competenze (ad ampio spettro), partecipare a processi di apprendimento personalizzati, sentirsi sfidati e avere la possibilità di sporcarsi le mani, ovvero riattivare il processo di trasformazione delle conoscenze in abilità e competenze spendibili sul mercato del lavoro e, più in generale, da utilizzare come sostegno nella progettazione e gestione della loro geodetica di vita.

Il posizionamento e la centralità del “design”

In un contesto del genere, al contempo in rapida evoluzione e recessivo, in cosa può consistere la qualità “praticabile”?

È mia opinione che, in attesa di tempi migliori, si debba combattere una guerra di trincea e attestarsi sulla difesa e il rilancio della centralità del progetto per fare in modo che tutti gli studenti possano acquisire un’adeguata alfabetizzazione al design e farla divenire filosofia di vita. Solo in questo modo potremo diffondere una propensione all’innovazione continua sia nel pubblico, che nel privato, sia a livello sociale che individuale. D’altro canto gran parte dei fallimenti imprenditoriali nascono dall’incapacità di progettare un’innovazione continua e sostenibile, ovvero dalla mancanza di uno dei pilastri che dovrebbero sostenere un qualsiasi progetto d’impresa (ove il termine impresa va inteso in senso lato).

Inevitabilmente la didattica, per quanto possibile, dovrà andare ben oltre le pratiche trasmissive per sviluppare un apprendimento “design based”, ovvero ciò che nel 2005 definii apprendimento 3P: basato sul problema, sul progetto e sul processo. Quantunque nella cultura scolastica sia poco compresa l’importanza del “problem setting”, la rilevanza della prima P è di certo molto più evidente in ambito accademico, anche se non sempre praticata perché si tende a concentrarsi con più enfasi sulla seconda P, quantunque in termini

di “problem solving”. Un “problem solving” che poi raramente viene trasformato in un vero e proprio progetto.

La cultura del processo, della sua conduzione e gestione, della sua valutazione è, invece, ancora molto lontana dall’aver la diffusione che merita e resta confinata in pochi enclavi specialistici.

Sviluppare processi 3P che mirano allo sviluppo di “project work” non è semplice, e presuppone che anche i docenti progettisti siano in possesso di un’adeguata “design literacy”, senza la quale non è possibile disegnare processi, identificare le metodologie più adatte allo svolgimento di ciascuna fase e attività del processo, nonché gli approcci da applicare ai fini valutativi, anche partecipati.

Il coinvolgimento degli studenti nei processi 3P non è così scontato, sia per la loro scarsa abitudine a divenire attori protagonisti del proprio processo di formazione che per la non scontata capacità del docente di assumere ruoli e funzioni diverse e più complessi che includono: il coinvolgere gli studenti in un sogno senza farli sentire abbandonati a sé stessi, l’essere sempre pronti a fornire consigli personalizzati e a spronarne l’azione.

Di certo non sono pratiche adatte a chi considera la didattica come un mero obbligo contrattuale o un servizio da erogare con il minimo sforzo. Sono pratiche che coinvolgono intensamente il docente che non solo trasmette (auspicabilmente una propria

visione critica del sapere) ma assume sia i ruoli di tutor che di mentor per accompagnare gli studenti nello sviluppo dei loro talenti, amplificandone le potenzialità.

Sono pratiche che, inevitabilmente, richiedono ausili informatici.

Prima ancora di soffermarci sulle tecnologie, però, è necessario sottolineare come un progetto 3P potrà dirsi davvero completo e riuscito solo quando si accompagnerà a uno sviluppo consapevole e verificabile di delle competenze. A tale scopo è necessario elaborare, come è stato da noi fatto:

- un quadro di riferimento descrittivo delle competenze che potranno essere acquisite nel corso del processo: competenze trasversali, competenze digitali e competenze specialistiche;
- una mappatura delle competenze acquisibili nel corso dello svolgimento delle varie fasi e attività del processo;
- un possibile meccanismo di certificazione.

Processo di qualità significa anche visione chiara sulle competenze la cui acquisizione potrà essere stimolata dal processo di apprendimento.

L'ausilio delle tecnologie

L'attuazione di un processo di qualità praticabile, come quello appena descritto, passa necessariamente per l'utilizzo delle

tecnologie che devono essere assunte ben sapendo che il loro impiego implicherà un ulteriore impegno da parte di tutti gli attori. Ancora oggi, nella stragrande maggioranza dei casi l'utilizzo di ambienti on-line (sia di apprendimento che social) riproduce dinamiche trasmissive che emulano la scuola radio-elettra - messa a disposizione di materiali, esecuzione di test di verifica, possibilità di ricevere assistenza, test finale in presenza - e quando anche inglobino pratiche dialogiche la tendenza è quella di scaricare sugli studenti l'onere della "scaffolding" ai propri pari. Non è raro, infatti, assistere a sequele di interventi in cui ciò che latita è proprio la presenza del docente, ovvero di colui che, pur stimolando l'autonomia del discente, dovrebbe fornire linee interpretative e metodologiche, che raramente emergono spontaneamente senza un'adeguata azione di tutorship.

L'uso delle tecnologie, dunque, se non pienamente consapevole e motivato rischia solo di produrre un inutile aggravio di attività per gli studenti che, per altro, abituati come sono all'uso dei social e alla formazione di gruppi per lo scambio di informazioni e consigli, non riuscirebbero a individuare nelle pratiche on-line un vero valore aggiunto.

L'integrazione delle pratiche on-line a supporto della qualità del processo didattico è enormemente oneroso e impegnativo (bel oltre la misera ora di ricevimento) e richiede non solo una vera dedizione

al processo didattico ma anche una capacità progettuale non molto diffusa tra i docenti.

La pratica, la comprensione e la capacità progettuale sono tutte caratteristiche che consentono di individuare i limiti delle tecnologie, stimolano la loro forzatura e, potendo, ne ridefiniscono il progetto.

Questo è quello che sapevamo fare molto bene e che dal progetto Campus One ci ha portato a produrre un ambiente, LIFE, che intorno al 2010 era uno dei più avanzati al mondo: un ambiente basato sul concetto di community, di semplice gestione, che ha permesso a un singolo docente di seguire, seppur con il sacrificio di cui sopra, gli sviluppi di processi che hanno coinvolto sino a 400 studenti; un ambiente in cui è possibile sviluppare percorsi personalizzati e revisioni puntuali, in cui è possibile sviluppare processi di valutazione partecipata e in cui, soprattutto, è possibile tener traccia di tutte le attività per produrre un importante set di “learning analytics” (social network analysis, sentiment analysis, principal component analysis, ecc.) utili al monitoraggio di processi collaborativi complessi e a una valutazione più oggettiva; un ambiente, infine, che può ospitare moduli progettati appositamente per favorire lo sviluppo di un processo didattico 3P e la relativa acquisizione di un’adeguata “design literacy”.

Oggi, anche su questo fronte, causa le condizioni al contorno, ci si è arroccati in trincea e si cerca di salvare il salvabile dall'obsolescenza tecnologica.

Terza missione

Anni di sperimentazione sul metodo e nello sviluppo di tecnologie rappresentano, comunque, un patrimonio che travalica il contesto di provenienza e può essere trasferito in contesti altri, come la scuola, che in questo momento storico ha grande bisogno di sostegno per cambiare. Nonostante non sia un contesto semplice in cui far crescere rigogliosa la pianta dell'innovazione, negli ultimi anni, grazie all'ASLERD, si è riusciti a dimostrare come anche ragazzi più giovani, perfino della secondaria di primo grado, possano essere attratti e motivati dalla cultura del progetto e dell'innovazione. Nel caso degli studenti della secondaria di secondo grado, poi, si è dimostrato come sia possibile mettere in campo soluzioni "win-win" - basate su incubatori di progettualità e simulazioni di processi di innovazione - per rimediare alle enormi criticità presentate dal modello di alternanza scuola-lavoro massiva adottato dall'Italia.

Il cammino verso l'introduzione di nuovi approcci culturali e didattici richiede non poco tempo ma in due anni di lavoro intenso si è potuto mostrare come partendo da un approccio valutativo

partecipato, seguito da una progettazione condivisa, sia possibile sviluppare una cultura del miglioramento continuo. Per ora si tratta solo di carotaggi, ma le potenzialità del “giacimento scuola” sono enormi e dalla loro messa a valore dipende il futuro della nostra società.

La qualità globale

La qualità del processo didattico e della ricerca è solo una delle tessere del mosaico di quella che potremmo definire qualità globale di un ecosistema di apprendimento, senza il raggiungimento della quale non sarebbe possibile affermare che si è conseguito il benessere dello studente e di tutti coloro che contribuiscono alla buona riuscita del processo di apprendimento, né produrre senso di appartenenza.

La qualità globale, che ci piace definire “smartness” per dare all’aggettivo “smart” (oggi molto in voga) un senso più incentrato sulla persona, è descrivibile tramite un modello multilivello che dalle infrastrutture fisiche si espande sino a coinvolgere l’autorealizzazione dell’individuo. Tale modello, sviluppato nell’ambito dell’ASLERD, è stato sperimentato e validato grazie a un processo di valutazione partecipata in cui sono stati coinvolti studenti di molti atenei europei e che ha consentito di far emergere un quadro molto più dettagliato e veritiero di criticità,

problematiche e aspettative, nonché differenze culturali e organizzative.

Grazie alle informazioni ricevute è stato possibile immaginare processi di co-progettazione mirati alla risoluzione/attenuazione delle problematiche emerse.

Sempre nell'ottica della terza missione il modello valutativo è stato esteso e applicato, con successo, anche alle scuole.

In conclusione, una didattica di qualità che sia sensibile alle aspettative degli individui, che sia inserita in un contesto di qualità globale e che sia pienamente consapevole delle opportunità offerte dall'evoluzione tecnologica, molto probabilmente, è l'elemento intorno al quale si combatterà la battaglia per la futura sopravvivenza di ogni ecosistema di apprendimento; al momento è ben lungi dall'aver assunto un ruolo centrale nei nostri atenei cosicché, mancando una sistematizzazione, in un'ottica di sostenibilità non resta che impegnarsi, per passione, su base individuale stando bene attenti a rimanere nei confini della praticabilità, senza per altro trascurare l'esportabilità delle pratiche verso contesti altri che ne potrebbero avere enorme bisogno.

Verso Università 4.0

di **Vincenzo D’Innella Capano** e **Massimiliano M. Schiraldi**

Introduzione

Le modalità di apprendimento dei giovani cambiano, anche significativamente, con l’avanzare delle generazioni. Ciò come ovvia conseguenza della radicale trasformazione della società nel suo insieme, soprattutto indotta dall’evoluzione delle tecnologie di informazione e comunicazione e dalla loro sempre maggiore pervasività. Gli educatori a tutti i livelli del Sistema di Istruzione devono necessariamente tenerne conto e soprattutto i docenti universitari.

In particolare, come conseguenza del sempre più veloce progresso degli “smartphone” e delle connesse “app”, le nuove generazioni sono ormai abituate a dare per scontato che:

- sia possibile ricercare qualsiasi informazione “in rete” ed ottenere immediatamente una risposta;

- le informazioni relative ad un dato contesto organizzato siano altresì predisposte, strutturate, ordinate e facilmente accessibili;
- qualsiasi accadimento degno di nota sia videoregistrato e sia successivamente disponibile per una fruizione asincrona o differita;
- qualsiasi evento pubblico, ivi incluso un discorso di particolare interesse per una audience allargata, sia fruibile anche da remoto, in diretta “streaming”;
- esista la possibilità di interagire telematicamente con gruppi di persone coinvolti nello stesso contesto, scambiare con loro informazioni o porre domande, ed ottenere risposta immediata;
- tutte le succitate funzionalità siano godibili dal proprio smartphone, ovvero in qualsiasi momento ed ovunque uno si trovi, e non necessariamente si debba ricorrere all’uso di un PC.

Come conseguenza dei suelencati elementi di riflessione, dal mese di novembre 2016 l’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata” e la società olandese Telpress International B.V. hanno avviato una iniziativa di innovazione degli strumenti didattici. Dopo un lungo percorso di continua sperimentazione e raffinazione, ciò ha avuto come risultato lo sviluppo di un nuovo strumento ICT per una più

efficace gestione della lezione (in-class) ed un ancor più efficace supporto agli studenti per le attività di studio (after-class), chiamato Eiduco.

L'origine dell'innovazione

L'innovazione originariamente scaturisce da un informale scambio di idee tra il prof. Massimiliano M. Schiraldi, Professore Associato all'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" e Vincenzo D'Innella Capano, C.E.O. di Telpress International B.V. a Den Haag in Olanda. Da questo costruttivo confronto, per Telpress - che sviluppa tecnologie e servizi per la diffusione, la raccolta e la distribuzione di notiziari multimediali prodotti dalle agenzie di stampa e dai new media - è nata l'opportunità di adattare all'ambito accademico i propri potenti strumenti per il trattamento dell'informazione. Come naturale conseguenza, si è avviata una collaborazione tra questi due attori per orientare lo sviluppo e la raffinazione di una piattaforma web che offrisse a docenti e studenti funzionalità didattiche nuove e rivoluzionarie, in cui il prof. Schiraldi svolgesse per primo ed in esclusiva il ruolo di tester dello strumento nel suo corso di Impianti Industriali, erogato sia in modalità frontale sia in modalità on-line, all'interno del Corso di Laurea in Ingegneria Gestionale presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Gli obiettivi

Finalità principale dell'iniziativa era chiaramente quella di facilitare l'apprendimento della materia insegnata nell'aula universitaria. Ciò poteva essere raggiunto attraverso due principali obiettivi:

- facilitare lo studio a valle della lezione, organizzando l'informazione erogata, rendendola facilmente ricercabile e facendo sì che si costruisse automaticamente un knowledge-base relativo alla lezione, o al corso, ed in prospettiva a tutte le lezioni di un intero corso di laurea, fondendo insieme i commenti orali del docente a lezione, i contenuti delle eventuali slide o riprese video della lavagna, le annotazioni degli studenti durante o dopo la lezione;
- potenziare il feedback in aula, attraverso una soluzione che consentisse agli studenti di indicare ed evidenziare rapidamente punti non chiari o importanti della lezione pur mantenendo l'anonimato ovvero consentendo agli studenti di superare l'eventuale inibizione dell'intervento a viso aperto, ed unendo tali informazioni con il knowledge-base accennato al punto precedente.

Oltre a questi due obiettivi principali ne esistevano altri che, pur se di minore rilevanza o innovatività, avrebbero agevolato gli studenti nella loro attività di studio, come ad esempio:

- consentire la fruizione della lezione e l'interazione da remoto;
- semplificare la modalità con cui si prendono appunti in aula, minimizzando l'attività manuale;
- agevolare la preparazione degli appunti in fase di studio, attraverso un sistema semiautomatico di organizzazione e generazione del materiale su cui ripassare.

Infine era interessante perseguire anche obiettivi relativi alla facilitazione del lavoro del docente:

- consentire la facile costruzione di una registrazione con sincronismo audio/video ai docenti che utilizzano le slide e non utilizzano telecamere;
- raccogliere il feedback degli studenti per poter valutare criticamente eventuali punti non chiari agli studenti, insieme a statistiche di interazione, ai fini di perfezionamento della lezione;
- poter disporre di uno strumento facilmente integrabile con le piattaforme web correntemente utilizzate dalle università (ad esempio, Moodle);

- supportare il docente con semplici ma utili funzioni di contorno (ad esempio: evidenziare in sovrainpressione sulle slide il tempo trascorso dall'inizio della lezione e quello mancante alla fine o l'orario, far visualizzare facilmente un calendario delle lezioni del corso, ecc.).

Le caratteristiche

Al momento in cui si redige questo documento la piattaforma Eiduco (www.eiduco.com) è utilizzabile dai docenti che tengono la lezione con il supporto di un PC. Sono in fase di studio due versioni alternative che possano essere comandate dallo smartphone del docente o da un dispositivo all-in-one a disposizione del docente, per consentirgli di andare in aula senza il proprio PC e/o senza proiettore per slide, ovvero a supporto delle tradizionali lezioni “lavagna e gesso”.

Lato docente

Il docente ha a disposizione due ambienti: Eiduco Presenter ed Eiduco Organizer. Il primo è utilizzato per gestire il calendario delle lezioni, l'elenco degli studenti iscritti, attivare o sospendere le iscrizioni, caricare o organizzare le slide ed altre funzioni organizzative. Eiduco Presenter è invece un sistema di presentazione web per tenere la lezione, che può essere integrato da funzionalità avanzate come ad esempio la generazione di

sottotitoli in tempo reale o la traduzione simultanea in qualsiasi lingua.

Entrambi gli ambienti sono accessibili da web e non necessitano di alcun tipo di installazione. Se il docente tiene la lezione con le slide, prima della lezione (o una volta per tutte prima dell'inizio del corso) egli effettua il caricamento delle slide sulla piattaforma. Se il docente utilizza la lavagna tradizionale, per sfruttare appieno le potenzialità di Eiduco è necessario utilizzare qualche dispositivo di videoripresa per inquadrare la lavagna ove si scrive.

Il docente va in aula con il proprio PC ed un microfono ad esso collegato (ad esempio, un semplice auricolare bluetooth per smartphone, in modo da avere le mani libere ed eliminare il cavo). Con il browser accede alla piattaforma Eiduco e si autentica come docente. Se il docente utilizza le slide, Eiduco le visualizza (partendo dall'ultima proiettata, ma mettendo a disposizione un ordinato piano delle lezioni), così come si farebbe ad esempio su Microsoft Powepoint. Se il docente scrive alla lavagna, punta il dispositivo di videoregistrazione (es. la webcam del PC o la telecamera dello smartphone) verso la lavagna; quindi, svolge la lezione normalmente. Al termine della lezione, interrompe la sessione dichiarando “chiusa” la lezione su Eiduco con un apposito tasto.

Lato studente - modulo “in-class”

All’inizio di una lezione, da un semplice browser sul proprio smartphone (probabilmente, in futuro potrà essere una app), ogni studente entra e si autentica sulla piattaforma Eiduco, scegliendo la lezione che sta per seguire. La piattaforma rende disponibile sullo schermo del suo smartphone tre tasti:

- stellina (passaggio importante);
- tag (passaggio a cui si vuole associare un tag: una parola o una frase);
- punto interrogativo (passaggio non chiaro);

Quando il docente inizia la lezione sullo smartphone dello studente comparirà in alto la slide o l’immagine videoregistrata della lavagna, a seconda di come svolge la lezione il docente.

Durante lo svolgimento della lezione, cliccando sul relativo tasto lo studente può “marcare” un punto specifico della lezione, indicando appunto se il passaggio è importante, se è legato ad un dato concetto che vorrà indicare con un tag, oppure se il passaggio non è chiaro. Questi tag andranno ad integrare il knowledge-base accessibile dal modulo “after-class”.

È possibile attivare due funzioni ed abilitare il feedback in tempo reale dall’aula: se alcuni studenti (il valore di soglia è

personalizzabile) cliccano sul “?” durante la lezione, si può scegliere se far apparire in sovrapposizione sulla slide un piccolo avviso tramite il quale il docente può capire che il concetto spiegato non è chiaro e valutare, ad esempio, se spiegarlo nuovamente. Parimenti, può essere attivata anche la visualizzazione dei tag immessi dagli studenti. Queste funzioni sono particolarmente utili per le lezioni in streaming, chiedendo agli studenti di usare i tag per formulare domande.

Chiaramente l’avanzamento delle slide è sincronizzato con la piattaforma per cui quando il docente cambia slide, anche gli studenti sul proprio smartphone ne vedono l’avanzamento. Se invece il docente usa la telecamera lo studente sul proprio smartphone vedrà un fermo immagine proiettato con una data frequenza a seconda della banda di trasmissione disponibile (quasi-real-time). Questa funzione è poco utile per gli studenti in aula ma essenziale per coloro che seguono la lezione da remoto. Infatti, lo studente che non dovesse essere in aula potrà collegare le cuffie auricolari al proprio smartphone o tablet ed ascoltare il discorso del docente in diretta streaming audio-video. Ciò consente agli studenti che per qualsiasi motivo non siano in aula di non perdersi neanche un minuto della lezione.

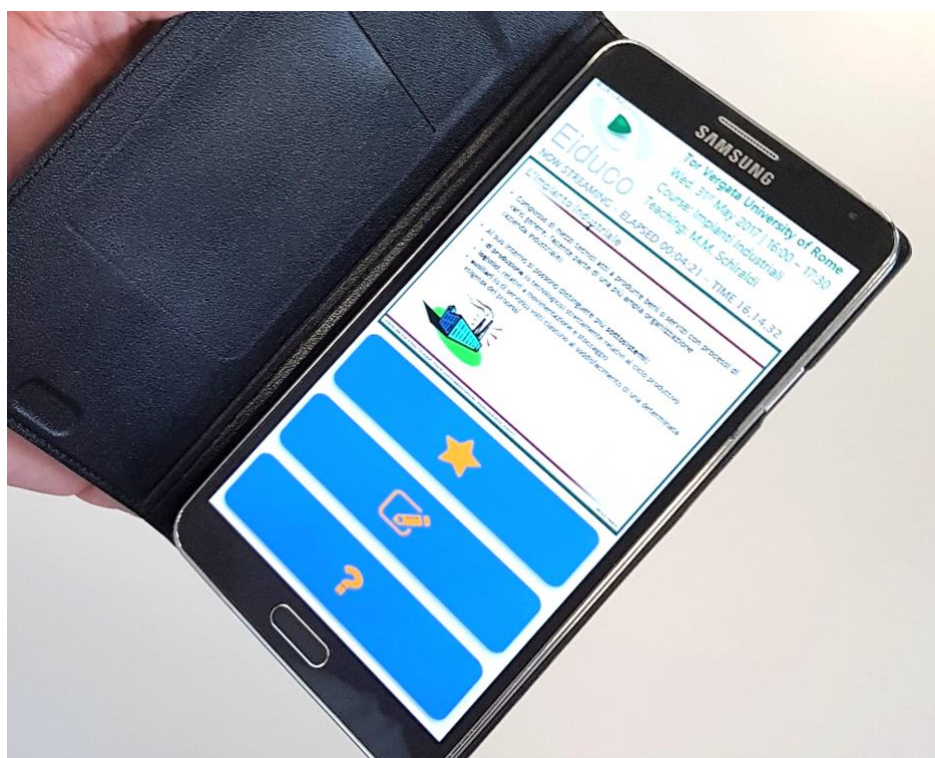


Figura 1: interfaccia di Eiduco, vista da smartphone (fase sperimentale)

Lato studente - modulo “after-class”

A valle della lezione, lo studente che vuole ripassare accede, autenticandosi, al modulo “after-class”. Qui seleziona il corso di studio all’interno delle opzioni disponibili e, quindi, la lezione all’interno di un ordinato piano di lezioni erogate.

Accede ad una visualizzazione (si veda la sottostante Figura 2) con:

in alto a sinistra, la slide o l’immagine registrata;

- in basso, i comandi per controllare audio/video;

- più in basso, una finestra per prendere appunti;
- a destra, il knowledge-base sincronizzato con la lezione.

La funzionalità base è quella relativa all'ascolto della lezione; ovvero l'avanzamento delle slide è stato sincronizzato automaticamente con il discorso del docente, ed è facilmente controllabile come un normale filmato, potendo anche rallentare o velocizzare il ritmo di riproduzione.

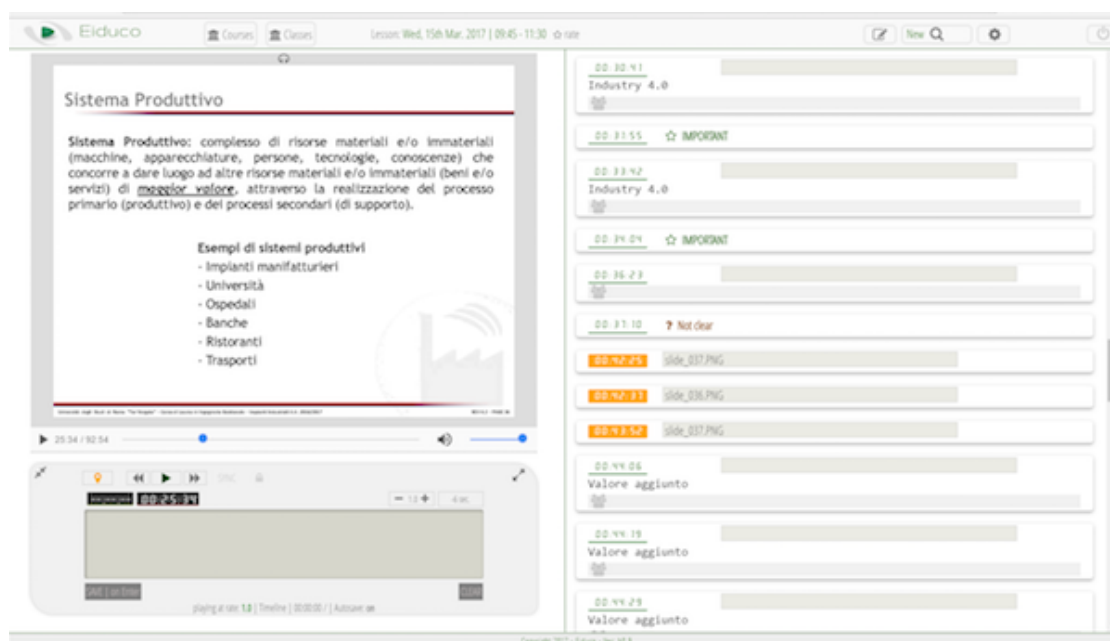


Figura 2: interfaccia web del modulo after-class, vista da PC con credenziali docente



Figura 3: interfaccia web del modulo after-class, vista da smartphone

Le funzionalità più interessanti sono però quelle garantite dalla presenza del knowledge-base:

- mentre il docente spiega, in tempo reale il discorso viene trascritto da un motore speech-to-text. Il testo non viene reso accessibile agli studenti (potrebbe essere stato trascritto in modo impreciso e comunque necessiterebbe di una opportuna revisione prima di essere pubblicabile) ma i suoi contenuti sono ricercabili e ciascuna singola parola riconosciuta è

- collegata al preciso secondo della lezione in cui è stata pronunciata;
- il docente stesso, durante la lezione, può segnalare un passaggio particolarmente importante tramite tag o stellina dall'interfaccia di Eiduco Presenter;
 - i tag immessi dagli studenti (“notes”) nel modulo in-class sono sincronizzati con la lezione e vengono integrati nel knowledge-base, così come i testi delle slide estratti dal PDF; anche questi contenuti sono ricercabili da tutti gli studenti;
 - le annotazioni eventualmente integrate da ciascuno studente nella finestra degli appunti del modulo after-class (“my-notes”) sono anch'esse sincronizzate con la lezione e rese ricercabili dallo stesso studente che le ha generate.

Il motore di ricerca di Eiduco consente quindi ad uno studente di ritrovare facilmente un qualsiasi concetto attraverso la ricerca di una parola:

- all'interno di una singola lezione, oppure
- all'interno di un corso, oppure
- all'interno di tutti i corsi che usano Eiduco in un dato Corso di Laurea,

- ritrovando il punto esatto in cui il docente (della lezione, del corso, o del corso in cui la parola è stata proferita) ha trattato il concetto collegato a quella specifica parola:
- all'interno del discorso del docente ("on speech"), oppure
- sulle slide usate dal docente ("on slides text"), oppure
- come tag ("on notes"), tra quelli inseriti dagli studenti che hanno assistito alla lezione, oppure
- tra le annotazioni ("my-notes") dello studente che effettua la ricerca.

Selezionando il risultato desiderato, Eiduco richiama la lezione individuata posizionandosi pochi secondi prima del punto di interesse, e consente allo studente di risentire la relativa parte della lezione, comandando il video come un normale filmato.

Ciò consente allo studente che, ad esempio, non avesse chiaro un concetto di ritrovare la spiegazione di quello specifico concetto all'interno del punto esatto delle lezioni precedenti, anche eventualmente in un altro corso tenuto da un diverso docente che avesse utilizzato Eiduco in un anno passato, e poterla riascoltare.

Nell'apposita finestra in basso nella parte sinistra dell'interfaccia, lo studente integra le annotazioni completando così i propri appunti. Eiduco consentirà poi di esportare in PDF gli appunti, lezione per lezione o per l'intero corso, in modo organizzato per

capitoli e paragrafi e navigabile attraverso un indice grafico costituito dalle slide, con collegamenti attivi ai singoli momenti del filmato. Lo studente può chiaramente decidere di stampare il PDF oppure di continuare ad utilizzarlo in formato elettronico, ad esempio da tablet. In questo secondo caso, in fase di preparazione all'esame ciò consente allo studente di cliccare su una sua nota ed essere inviato in Eiduco al punto esatto della lezione da cui la nota trae origine. Visto che le annotazioni inserite nel modulo after-class sono personali, il documento generato è personalizzato per ciascuno studente, pur presentandosi con le caratteristiche tipografiche di un testo da pubblicazione. Nella figura sottostante è mostrata la vista del docente: questa differisce da quella disponibile allo studente perché il docente vede – di default – i soli tag di tutti gli studenti, mentre gli studenti vedono i propri tag, i tag dei colleghi, le eventuali note immesse dopo la lezione dal docente, oltre ai propri appunti inseriti nel modulo after-class).

Si noti anche che, tramite un sistema di authoring delle lezioni, prima di rendere pubblica agli studenti accreditati una lezione, il docente è in grado di silenziare una determinata sezione audio o video, editare eventuali note di chiarimento o riepilogo, eliminare o sostituire slide (che contengano ad esempio contenuti con copyright o da non divulgare).

Funzionalità integrative o allo sviluppo

Ulteriori funzionalità accessorie sono state integrate o sono in fase di sviluppo per venire incontro alle sempre più raffinate esigenze della didattica universitaria:

con l'impiego di un modulo addizionale, integrabile a parte, il docente è in grado di abilitare la generazione di sottotitoli in tempo reale, mediante la quale il parlato viene reso in forma testuale. Il testo trascritto appare in sovraimpressione alle slide e, simultaneamente, nei dispositivi cellulari degli studenti collegati. Questa funzione è straordinariamente utile quando in aula sono presenti studenti ipoudenti;

la funzione di sottotitolo può essere ulteriormente espansa con l'aggiunta di trascrizioni tradotte in altre lingue (funzione di traduzione simultanea). Questo rende Eiduco molto efficace per presentare lezioni o seminari con studenti che non parlino la lingua in cui spiega il docente;

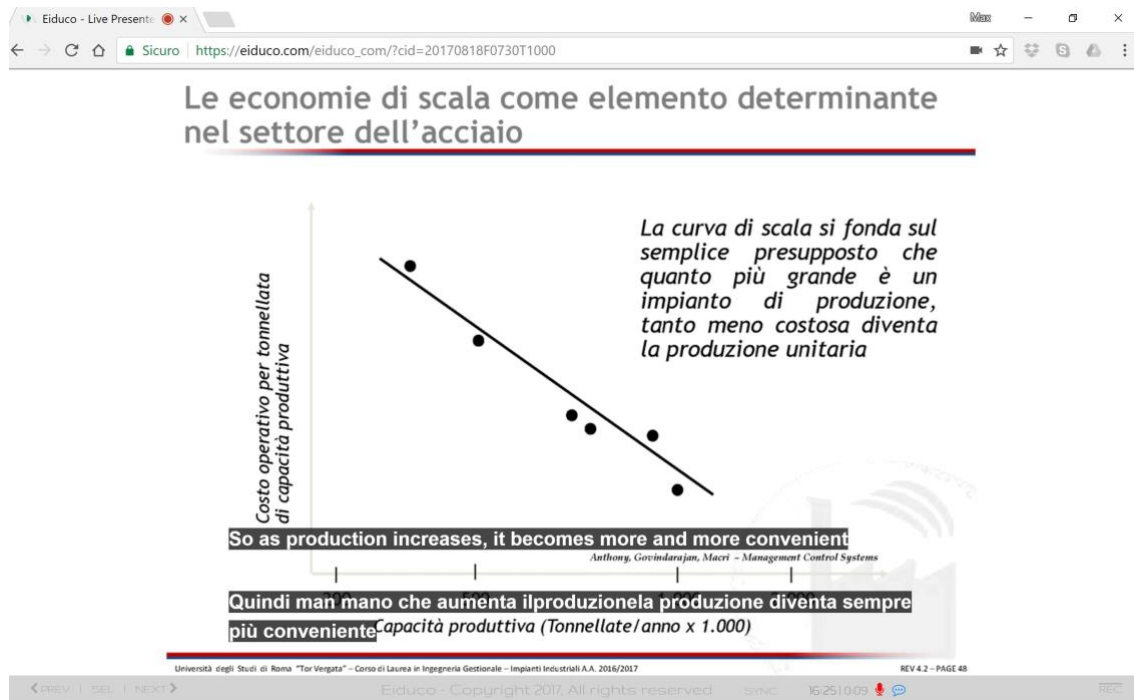


Figura 4: snapshot del modulo in-class con sottotitoli e traduzione real-time in basso

- è presente una funzionalità accessoria di generazione automatica di statistiche, per lezione o per corso, per monitorare l'interazione dell'aula ed i punti non chiari. Le statistiche sono accessibili solo al docente e vengono generate per ciascuna lezione così come, in visione d'insieme, per l'intero corso;
- è in fase di implementazione la funzionalità – disponibile solo al docente - di esportazione di frammenti della lezioni con link condividibile su social network (twitter, facebook, linkedin, ecc) o su altre piattaforme (ad es. Moodle), tramite la quale sarà possibile portare all'esterno di Eiduco un estratto saliente della lezione, di durata liberamente

definibile, e renderlo così pubblico (si ricordi che la piattaforma Eiduco richiede ovviamente credenziali di accesso; tutti i contenuti sono riservati agli studenti dell'Ateneo oppure a sottoinsiemi più precisamente identificati);

- è in fase di implementazione la funzionalità “gruppi e condivisione”, tramite la quale attivare la possibilità di scegliere se consentire a gruppi di studenti auto-organizzati o definiti dal docente di condividere liberamente gli appunti after-class. Al momento, ciascuno studente può decidere se selettivamente condividere le proprie note after-class anche con gli altri studenti;
- è in fase di sviluppo l'integrazione completa con Moodle tramite l'impiego di apposite API, in particolare per far sfruttare ad Eiduco le funzioni Moodle di gestione degli account studenti e docenti, di export ed import del materiale didattico e di gestione dei corsi e della pianificazione delle singole lezioni;
- sono possibili diverse modalità di identificazione degli studenti in aula: al momento attuale infatti, il modulo in-class chiede allo studente di effettuare un check-in all'inizio della lezione; tramite questo check-in e tramite geolocalizzazione IP, Eiduco può verificare se lo studente è effettivamente in

aula oppure sta seguendo la lezione da remoto. Al fine di favorire la presenza in aula degli studenti, il docente può scegliere di rendere disponibili le lezioni after-class ai soli studenti presenti in aula o in live stream, oppure limitare l'accesso ad alcuni contenuti (ad esempio consentendo l'accesso al modulo after-class a tutti gli studenti ma limitare la lettura delle note di aula ai soli studenti presenti). Al momento si sta riflettendo, insieme al team di sviluppo Eiduco, su quali funzionalità sia opportuno attivare o perfezionare sfruttando questa tecnologia.

Valutazione dell'efficacia dell'innovazione

La sperimentazione ha coinvolto gli studenti dei corsi in cui Eiduco è stato testato e, in particolare, gli studenti del corso di Impianti Industriali dell'ultimo anno del Corso di Laurea Triennale in Ingegneria Gestionale, terminato a luglio 2017. Per valutare l'efficacia in termini di agevolazione dell'apprendimento nonché per individuare quali ulteriori funzionalità sarebbero potute essere sviluppate è stato somministrato un questionario all'aula raccogliendo 46 risposte volontarie.

In estrema sintesi:

- oltre l'80% dei rispondenti ha dichiarato che il sistema consente di velocizzare il proprio studio (“speed up your study”)
- oltre il 90% dei rispondenti ha dichiarato che il sistema consente di migliorare la qualità del proprio studio (“improve the quality of your study”)
- quasi il 98% dei rispondenti ha dichiarato che il sistema può essere utile per la formazione a distanza (“can be helpful for distance learning”), con il 63% di risposte “decisamente utile”.
- quasi il 98% dei rispondenti ha dichiarato di preferire Eiduco rispetto alla modalità alternativa tradizionale, in cui comunque tutti i materiali didattici (slide, letture, casi, ecc) e le audioregistrazioni di tutte le lezioni erano sempre resi disponibili su piattaforma Moodle.

Motivazioni della maggiore efficacia del sistema

Le risposte aperte fornite dai partecipanti al sondaggio restituiscono una immagine già abbastanza chiara delle motivazioni per cui Eiduco è più efficace rispetto agli strumenti alternativi. Ciò nonostante, si ha l'impressione che il motivo di fondo non sia stato esplicitamente citato.

Alcuni studenti hanno ovviamente risposto che il sistema migliora la qualità del proprio studio perché consente di “riascoltare la lezione” e “non perdersi” qualche passaggio importante, avendo “la possibilità di poter vedere cambiare le slide come se si fosse a lezione”. D’altra parte, però, questa possibilità è garantita da qualsiasi sistema di audio-videoregistrazione della lezione. Certamente, Eiduco introduce una pur piccola innovazione anche in tal senso, consentendo di creare facilmente un “filmato” con sincronismo audio-video anche al docente che usasse le slide, senza bisogno di ricorrere ad una telecamera; benché il beneficio maggiore sia per lo studente, in realtà questa innovazione è principalmente utile al docente ed all’Ateneo, che può ottenere materiale didattico di maggiore qualità senza l’impegno derivante dall’organizzare sessioni di registrazioni e senza complicazioni tecniche, bensì svolgendo semplicemente la propria lezione con il suo PC ed un semplice auricolare collegato, anche senza fili.

Altri studenti hanno posto l’accento sull’”eliminazione delle note cartacee, difficili da organizzare”. C’è chi ha “ridotto di molto il numero di pagine di appunti”, chi ha “organizzato meglio gli appunti” ed addirittura chi “non ha usato per nulla il quaderno degli appunti” perché “ora prende gli appunti taggando le parole chiave del professore”. È infatti ben noto il compromesso che ogni studente deve continuamente affrontare durante la lezione nello

scegliere se redigere una nota ben scritta oppure rimanere attento a quello che il docente dice. Eiduco viene incontro a questa esigenza perché le note non vengono prese durante la lezione – quando gli studenti si limitano ad inserire velocemente solo i tag – ma durante la fase di ripasso, nel modulo after-class. L’uso del modulo after-class è incentivato anche dal fatto che gli appunti vengono poi organizzati ordinatamente in modo automatico tramite la generazione del PDF, che riporta anche ogni slide.

L’incentivo all’uso del modulo after-class è da considerarsi assolutamente positivo perché facilita il rapido consolidamento dei concetti appresi: molti studenti hanno dichiarato di riascoltare la lezione addirittura nella stessa giornata (ciò che è tipicamente considerata una “best-practice” di studio) per sfruttare il recente ricordo della lezione, facendo leva sui tag per creare appunti di alta qualità. Alcuni studenti hanno anche ammesso di non stampare affatto il PDF su carta ma conservarlo per continuare lo studio direttamente sul proprio tablet.

Diversamente, altri studenti hanno dichiarato che la qualità del proprio studio è migliorata grazie alla possibilità di “individuare facilmente le parti importanti della lezione” e precisamente alla “possibilità di ricercare parole significative e ritrovare direttamente il frammento di lezione inerente ad esse”. Gli aggettivi “facilmente” e “direttamente” sono determinanti: per quanto si

possa essere stati ben attenti a lezione ed anche disponendo di una videoregistrazione, non è mai immediata l'individuazione del passaggio ricercato. Per fare un esempio di vita quotidiana, si faccia caso a quanto tempo è necessario per ritrovare il momento in cui il protagonista proferisce una certa frase all'interno di un film che si è visto una volta sola, utilizzando solo i tasti "rewind" e "fast forward". Uno studente esplicita "mi piace particolarmente il fatto che sia sufficiente scrivere una parola per ricercare ciò di cui ho bisogno, senza dover necessariamente ascoltare tutto".

Considerando che la ricerca opera sulla lezione, su tutte le lezioni del corso e, eventualmente, su tutti i corsi che sfruttano la piattaforma, individuando i punti esatti dei filmati ove è presente il termine cercato inserito come tag, scritto nelle slide o anche soltanto pronunciato dal docente, si può immaginare l'enorme risparmio di tempo per lo studente che deve approfondire lo studio di un dato concetto. Alcuni studenti intuiscono questa potenzialità dichiarando che "la possibilità di ricercare un singolo argomento tra tutti i corsi presenti all'interno di un medesimo ateneo" sia "fondamentale per l'interdisciplinarietà", e che "se esteso a tutte le discipline ingegneristiche, sarebbe una fonte di sapere enorme. Un concetto meglio espresso in un altro corso, perché magari più inerente, sarebbe facilmente reperibile. Meglio ancora se esteso a tutte le Facoltà."

In realtà, probabilmente la vera innovazione del sistema sviluppato non risiede nella somma delle singole funzionalità che esso offre, per quanto siano tutte estremamente utili, efficaci ed alcune, addirittura, uniche.

Eiduco è uno degli strumenti attraverso cui compiere il primo passo verso una trasformazione del modello didattico, superiore o universitario, per aggiornarlo con il progresso tecnologico della società moderna: diversamente dalle soluzioni che si sono succedute negli anni, non rappresenta un puro miglioramento tecnologico (dalle trasparenze con lavagna luminosa alle slide proiettate, dalle lavagne in ardesia alle LIM, ecc.) ma fa leva su una migliore organizzazione dell'informazione ed una più immediata accessibilità. Lo speech-to-text ed i tag introdotti dagli studenti creano lo scheletro di un knowledge base fuso con i filmati ed il discorso del docente; ciò consente di collegare i concetti seguendo la vera direttrice della multimedialità e della multicanalità. Lo strumento di ricerca che adesso restituisce risultati all'interno dei video della lezione potrà simultaneamente aprire una finestra di risultati dai motori di ricerca, mostrando immagini da google o estratti di wikipedia, se non addirittura slide o collegamenti ai moocs di altre università, mettendo davanti allo studente tutte le opportunità di approfondimento e per lo meno stimolando la sua curiosità. Oltre a ciò, la possibilità per lo studente di gestire il tutto

da smartphone o da tablet è allineato al più recente trend di “IT usability” per cui l’uso di un personal computer diventa di fatto opzionale e non necessario.

Infine, Eiduco spinge lo studente ad adottare un metodo di studio più maturo: stare attenti a lezione per registrare i tag, sapendo che saranno poi essenziali in fase di ripasso; fornire un feedback al docente, indicando liberamente ove un passaggio non sia chiaro, senza l’ostacolo emotivo derivante dalla paura di interrompere la lezione; ripassare la lezione integrando gli appunti appena possibile; condividere la conoscenza con i colleghi; ma soprattutto, grazie alla sua funzione di ricerca, prendere l’abitudine di *ricercare* i concetti e non accontentarsi di quello che si è capito in prima battuta; ricercare, riascoltare, rielaborare, ampliare e sintetizzare, sapendo che ciò che si scriverà in sintesi sarà ciò su cui si effettueranno i ripassi successivi.

Note conclusive

La prima versione prototipale (alpha) di Eiduco è stata rilasciata nel mese di novembre 2016 quando il prof. Schiraldi stava tenendo il corso di Production Management all’ultimo anno del Corso di Laurea Magistrale in Ingegneria Gestionale all’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”. La prima vera sperimentazione è iniziata dunque durante quel corso, gestendo in parallelo le lezioni

su Eiduco e sulla preesistente piattaforma (Moodle). Durante il primo semestre dello scorso anno accademico, grazie ai test in aula ed al feedback degli studenti del corso, oltre ad effettuare il debugging sono state sviluppate molte ulteriori funzionalità. La nuova versione (beta) di Eiduco è stata testata nel secondo semestre, nel già citato corso di Impianti Industriali (circa 170 studenti in aula) mantenendo sempre in parallelo la piattaforma Moodle. Nuovamente, sono state sviluppate altre nuove funzionalità di Eiduco e raffinate quelle esistenti. Al termine dell'anno accademico 2016-2017, la piattaforma Eiduco ha concluso lo sviluppo ed è ora commercializzata da Telpress International B.V.

Al momento della redazione di questo documento in alcuni atenei italiani ed internazionali, oltre all'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", si sta valutando l'adozione di Eiduco a supporto della didattica ed in particolare per la disabilità, grazie alle specifiche funzionalità di efficace supporto alla didattica da remoto ed alla possibilità di avere sottotitoli in tempo reale del discorso del docente.

Come ringraziamento per aver contribuito gratuitamente ed in esclusiva allo sviluppo ed al test del sistema, la società Telpress International B.V. ha quindi offerto al prof. Massimiliano Schiraldi

l'utilizzo di the Eiduco technology, forever and free of charge for any course where you teach.

Negoziazione e confronto. Spunti per una didattica partecipativa

di **Alessio Ceccherelli**

Nell'impostare il mio insegnamento di Didattica generale a Tor Vergata ho dovuto innanzitutto scontrarmi con un problema di quantità, problema piuttosto diffuso nelle aule universitarie: gli studenti che dovevano (e che devono) sostenere il mio esame si aggirano di solito intorno ai 120-130. Un numero non altissimo, ma ragguardevole se affrontato da solo. A questa difficoltà, se ne aggiunge un'altra, anche essa comune: come valutare l'apprendimento dei miei studenti? Visti i numeri si sarebbe portati a propendere per qualcosa di strutturato, come un test a risposta multipla, ma certo la qualità della valutazione ne risentirebbe in modo sostanziale. Ultima, ma non meno importante, una questione legata alla motivazione degli studenti, non facilmente "manipolabile", ma in buona misura dipendente dal grado di partecipazione previsto nel loro percorso di apprendimento. Tre sono dunque le questioni principali che hanno guidato le mie scelte progettuali.

La difficoltà di gestione di numeri elevati mi ha condotto a due decisioni. La prima, di carattere tecnologico, è stata l'uso sistematico di un ambiente di formazione online che mi ha consentito di potenziare e supportare la dimensione comunicativa, quella informativa e quella valutativa dell'impianto didattico. L'uso di un ambiente online offre uno spazio di interazione molto più ricco di quanto è concesso nell'ambito ristretto di una lezione universitaria: le due ore di lezione, ripetute ad una certa distanza nell'arco di un certo periodo, spesso non bastano a dedicare sufficiente attenzione ad approfondimenti, chiarimenti, riflessioni degli studenti, e non lasciano il tempo per una loro partecipazione attiva¹. Inoltre, è possibile rendere disponibili materiali didattici anche per chi non ha potuto frequentare e chi era assente in certi giorni di lezione.

La seconda decisione è stata invece metodologica, e prende spunto dalle teorie costruttiviste e dal cooperative learning. L'idea di una didattica trasmissiva, basata su una comunicazione quasi esclusivamente unidirezionale (docente > studente), e figlia di una cornice mediale (la stampa) ormai sopravanzata da almeno altre due cornici (elettricità/audiovisivo e digitale), è da molti anni in

¹ Ceccherelli A., Le piattaforme di e-learning nell'era 2.0. Manualetto teorico-pratico sull'opportunità di un ambiente formale di apprendimento online, Roma, Edicampus, 2012

crisi²: la società è cambiata, è cambiata la cultura, la tecnologia, l'economia, la modalità relazionale tra le persone. Se la rete è oggi al tempo stesso metafora ed infrastruttura portante di queste dimensioni umane, l'ambito educativo/istruttivo (dalla scuola all'università) fatica a restare al passo, ancorato ad una concezione libresca dell'insegnare. Credo sia importante non sostituire e sovvertire completamente questo impianto, ma accompagnarlo con altro sì, farlo dialogare con un'impostazione che dia spazio e voce alle conoscenze già possedute dagli studenti, in modo che possano vivificarsi, confrontarsi, scontrarsi, in una prospettiva di costruzione comune del sapere³. La scelta di far lavorare in gruppo gli studenti, almeno quelli frequentanti, facilita da un lato lo scambio e la condivisione tra di essi, e dall'altro il lavoro del docente, richiamato a supervisionare, suggerire, sollecitare, gestendo non cento individui, ma dieci, quindici, venti insieme.

All'egida costruttivista appartiene anche il concetto di apprendimento significativo, concetto che deve buona parte della sua efficacia anche al grado di partecipazione lasciato allo studente nella selezione dei contenuti di apprendimento (se si vuole che

² Maragliano R., Pireddu M., *Storia e pedagogia nei media*, Roma, Garamond Didattica Digitale, 2014. Edizione Kindle

³ Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005

egli/ella reputi carico di significato un contenuto deve poterlo introdurre nel suo contesto esistenziale). Per accogliere questo concetto ho provato a mettere in relazione l'ambito educativo con quello ludico, e più precisamente videoludico. Che tra educazione e gioco ci siano forti assonanze è opinione ampiamente accolta e studiata⁴. Una delle *game designer* più note, Jane McGonigal, ci dice che 4 sono gli elementi costitutivi di un gioco: un obiettivo ben definito da raggiungere, delle regole da rispettare, un sistema di feedback che restituisca continue informazioni sull'andamento del gioco e la volontarietà della partecipazione⁵. Tre di questi elementi tipicamente ludici sono in realtà anche tipicamente didattici: ogni docente deve precisare degli obiettivi, determinare alcune regole (cosa fare, quando farlo, con chi farlo, come farlo, etc.) e definire un sistema di valutazione che dia feedback allo studente sulla qualità del suo apprendimento. Su questa affinità ho impostato l'articolazione del mio corso nell'ambiente online. Al di là delle slides delle lezioni in aula, tutti i materiali didattici messi a disposizione (ipertesti di sintesi di cinque dimensioni della didattica, articoli e saggi di approfondimento) sono stati pensati come non obbligatori: ognuno può decidere cosa approfondire,

⁴ Rosati N., *Pedagogia e didattica del gioco*, Roma, Multidea, 2011; Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008

⁵ McGonigal J., *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*, Milano, Apogeo, 2011

cosa studiare, venendo incontro a quella libertà di esplorazione tipica dei videogiochi, per cui esistono missioni principali e missioni secondarie, e non è necessario svolgere tutto per poter concludere il gioco.

Questa scelta ne ha comportata un'altra, di carattere docimologico. Il voto finale doveva tener conto di tutto questo percorso, e l'unico modo per farlo era quello di ripensare la logica del voto in trentesimi. Più che un ripensamento c'è stata una vera riflessione: perché 30? Qual è il motivo di questo voto? Personalmente non me l'ero mai chiesto, e facendo qualche ricerca ho trovato che si trattava della somma di tre voti distinti, dati dai tre professori che esaminavano – fino agli anni '70 del '900 – gli studenti universitari. La fonte trovata⁶ non è di particolare autorevolezza, in quanto non fornisce dati né altre fonti di supporto, ma mi ha comunque permesso di ragionare sul fatto che quel 30 non è semplicemente l'espressione esclusivamente soggettiva di un giudizio, ma un qualcosa di composito, che tiene insieme diversi punti di vista. Sempre in linea con l'orizzonte videoludico, ho allora scomposto il mio impianto didattico in tanti elementi in grado di fornire una quota del voto finale: ad ogni prova di verifica, e ad alcune attività, è stato assegnato un punteggio, diverso a seconda della difficoltà e

⁶ <http://www.ilvivipadova.it/voto-trentesimi-uneredità-del-passato>

dell'impegno richiesto. Anche le prove sono state diversificate: due test a risposta multipla di 30 domande sulle lezioni e sui libri in programma (due tentativi a disposizione per ogni test); un test a risposta multipla per ognuno degli approfondimenti, di 5 domande (1 tentativo secco da rispondere in 5 minuti). Queste le prove in comune tra frequentanti e non frequentanti. Poi, a seconda dei casi, due prove di gruppo o due prove individuali.

I frequentanti, suddivisi in gruppi, hanno avuto un mese di tempo per presentare una ricerca su un tema scelto tra quelli caratteristici del corso e che io non ho avuto modo di approfondire durante le lezioni: un primo lavoro è consistito nella stesura di un report sulla ricerca svolta; il secondo lavoro è stato la presentazione al resto dell'aula dei risultati della ricerca, attraverso una modalità libera (c'è chi ha preferito il classico Power Point, chi ha girato un video dramatizzando il tema, chi ha girato un video di interviste, chi ha fatto una sorta di performance teatrale occupando l'intero spazio dell'aula). Il voto al report è stato assegnato da me, quello sulla presentazione è stato invece l'esito di una valutazione intersoggettiva: il mio voto ha infatti fatto media con quello che ogni gruppo ha dato agli altri gruppi, facendo sì che la valutazione di un gruppo fosse l'espressione di circa 70-80 persone: qualcosa di abbastanza vicino all'asintoto dell'oggettività. Nel caso degli studenti frequentanti si è giunti alla produzione e alla valutazione

attraverso una negoziazione durante tutte le fasi del processo: gli argomenti da approfondire sono stati infatti individuati grazie ad un confronto collettivo (ho chiesto a tutti gli studenti di indicare due argomenti chiave del corso, procedendo poi ad una sorta di spoglio delle preferenze); il voto assegnato da ciascun gruppo è stato invece il risultato di una rubrica valutativa costruita insieme, dove sono state identificate le aree, i criteri, gli indicatori: ogni gruppo sapeva insomma da subito, da prima di procedere nella ricerca, come sarebbe stato valutato, e anzi ha contribuito attivamente alla definizione di quel come. È a mio avviso fondamentale andare oltre l'opacità del voto, spesso poco comprensibile, per farne emergere il senso e la logica attributiva: sapere sin dall'inizio su cosa si sarà valutati aiuta a prendere responsabilità e consapevolezza verso il proprio apprendimento⁷.

Il lavoro dei non frequentanti è invece stato pensato nella logica individuale, sia per andare incontro alle disponibilità di tempo che spesso impediscono ad alcuni studenti di frequentare, sia per consentirmi una gestione più agevole di un'utenza meno controllabile di quella frequentante. Le tipologie dei due lavori sono state però mantenute: una prova scritta, da caricare online, su un tema concordato con me (anche qui, dunque, un minimo di

⁷ Castoldi M., Valutare le competenze: percorsi e strumenti, Roma, Carocci, 2009

negoziazione); una prova orale, basata in parte sulla ricerca e in parte sul resto del corso.

A chiusura di questa complessa articolazione ho introdotto anche un forum di discussione, aperto per due mesi, in cui sia frequentanti che non frequentanti sono stati chiamati a dibattere su temi lanciati da me con cadenza periodica (circa uno a settimana). Il ruolo del forum è duplice: innanzitutto è il luogo del confronto per eccellenza, in cui gli studenti possono dare libero sfogo alla propria volontà di espressione e di partecipazione (non tutti ovviamente, anzi molti hanno partecipato solo perché in qualche modo richiesto da me); inoltre, attraverso la scrittura degli interventi ho avuto la possibilità di avere dati aggiuntivi sui singoli partecipanti, ovvero la capacità argomentativa, la capacità di scrittura, la correttezza ortografica, l'originalità: tutte informazioni che mi hanno consentito di sciogliere dubbi su alcune valutazioni finali, riservandomi dunque un minimo di discrezione sulla logica ferrea della somma matematica dei vari punteggi.

In sintesi, l'articolazione dei punteggi è riassumibile nelle seguenti tabelle:

Attività	Punti	Dim
Lezioni online	2,5	O
Test 1	4	O
Test 2	4	O
Mini Test	6	O
Lavoro di gruppo - Relazione	5	S
Lavoro di gruppo - Esposizione	10	I - S
Forum	2,5	S
Totale	34	

Tabella 1 - Punteggi per frequentanti

Attività	Punti	Dim
Lezioni online	2,5	O
Test 1	4	O
Test 2	4	O
Mini Test	6	O
Tesina	5	S
Orale	10	S
Forum	2,5	S
Totale	34	

Tabella 2 - Punteggi per non frequentanti

Due note esplicative: la prima riguarda la voce Lezioni online. Si tratta delle raccolte ipertestuali in cui vengono sintetizzati alcune aree tematiche riguardanti la Didattica generale, e che riprendono – approfondendole – molte delle cose dette a lezione. Per poter avere un minimo di controllo sull’effettiva visione da parte dello studente, sono state impostate in modo che al loro interno si trovino di tanto in tanto delle domande di controllo: se si risponde bene si prosegue altrimenti si ritorna alla pagina precedente. Sono, in fondo, versioni attualizzate delle *teaching machines* comportamentiste, e svolgono dunque anche la funzione di autoregolare il grado di concentrazione e di attenzione dello studente.

La seconda nota ha a che fare con la somma finale dei punteggi, che eccede il 30 come massimo dei voti. Come detto, allo studente è lasciata la possibilità di decidere entro un certo limite cosa fare, se e cosa approfondire: può scegliere di non fare la tesina, o non fare l’orale, o non partecipare al forum, o fare solo alcuni dei test: ovviamente, più saranno le prove a cui si sottoporrà, più alta sarà la possibilità di ottenere un buon voto. E questo voto, lo ripeto, sarà l’esito di diverse dimensioni valutative (oggettiva, soggettiva e – per i frequentanti – intersoggettiva), di diverse tipologie di prove

(strutturate, semistrutturate, aperte), di diverse modalità (individuale e collettiva, scritta e orale).

Tutto questo non sarebbe possibile senza uno strumento di gestione come un ambiente online, che vada oltre lo spazio/tempo fisico dell'aula e tenga traccia dell'attività di chi sta studiando, ed è frutto – a diversi gradi e a seconda dei casi – di un confronto continuo con gli studenti.

Riferimenti bibliografici

Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005

Castoldi M., *Valutare le competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009

Ceccherelli A., *Le piattaforme di e-learning nell'era 2.0. Manualetto teorico-pratico sull'opportunità di un ambiente formale di apprendimento online*, Roma, Edicampus, 2012

Maragliano R., Pireddu M., *Storia e pedagogia nei media*, Roma, Garamond Didattica Digitale, 2014

McGonigal J., *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*, Milano, Apogeo, 2011

Rosati N., *Pedagogia e didattica del gioco*, Roma, Multidea, 2011

Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*,
Roma, Carocci, 2000

Il processo di supervisione all'interno dei tirocini curricolari come fattore di costruzione della professionalità

di **Elvira Lozupone**

Introduzione: i dati di AlmaLaurea sulle esperienze di tirocinio

Il Profilo dei Laureati dell'indagine Alma laurea 2017 sui dati del 2016, prende in considerazione oltre 272 mila laureati nell'anno solare 2016¹

Nel 2016 attività di tirocinio hanno riguardato il 56% dei laureati (erano il 44% nel 2006), per cui risulta positiva anche la qualità di

¹ Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea , *Sintesi della XIX Indagine AlmaLaurea sul Profilo dei Laureati 2016*, con il sostegno del MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università , della Ricerca, pp.1-8.

queste esperienze, riconosciuta dal 70% dei laureati che hanno svolto attività di tirocinio organizzate dal corso di studi.

Oltre i due terzi dei tirocini sono stati svolti al di fuori dell'università; le esperienze di tirocinio o stage riconosciute dal corso di studi hanno riguardato il 59% dei laureati di primo livello.

I tirocini entrano nel bagaglio formativo di oltre l'83% dei neodottori dei gruppi insegnamento, agraria e veterinaria e professioni sanitarie, mentre interessano solo una minoranza dei laureati dei gruppi ingegneria, letterario, scientifico e giuridico.

Tra i laureati di primo livello, i tirocini risultano purtroppo più diffusi tra coloro che *non* intendono proseguire gli studi. Si riscontrano frequenti esperienze di tirocinio anche tra i laureati magistrali biennali (58%).

Aggregando il dato dei tirocini triennali con quello dei magistrali biennali la quota dei laureati che hanno svolto un tirocinio sale al 71%. Anche in questo caso i gruppi delle professioni sanitarie, dell'insegnamento, geo-biologico e di educazione fisica si confermano più impegnati in queste attività. Per quanto riguarda i corsi magistrali a ciclo unico la presenza di tirocini riguarda solo il 41% dei laureati, seppure in presenza di situazioni molto diversificate per ambito disciplinare: ben 89 laureati in farmacia su

cento ha svolto queste attività, contro il 13% di quelli del gruppo giuridico.

Il tirocinio come valore aggiunto ai fini dell'occupabilità

Tirocini curriculari che siano formativi e di orientamento, o *stage*, svolti e riconosciuti dal corso di studi, rappresentano uno degli obiettivi strategici per le università italiane come indice di un progresso sul terreno dell'intesa e della collaborazione tra università e sistema economico.

Per gli studenti rappresentano una carta vincente da giocare sul mercato del lavoro e questa affermazione risulta confermata nel tempo dagli specifici approfondimenti annuali del consorzio AlmaLaurea: a parità di condizioni, infatti, il tirocinio si associa a una probabilità maggiore dell'8% di trovare un'occupazione, a un anno dalla conclusione del corso di studi².

Si tratta di esperienze per le quali si registra un costante aumento anche se ancora non coinvolge la totalità degli studenti universitari.

² AlmaLaurea - *Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2017*, p.221.

Tirocinio e terza Missione dell'Università

In questo contributo voglio tenere presenti quelle situazioni in cui i tirocini sono un po' più lasciati all'iniziativa dello studente e per i quali non risulta un coinvolgimento attivo dei tutor universitari, come accade per alcune facoltà all'interno del nostro Ateneo: cercherò di uscire da un'impostazione prettamente pedagogica che nel contesto 'allargato' di questa giornata, potrebbe apparire un po' autoreferenziale e anche di scarso interesse per colleghi di altre Macroaree e professionalità; cercherò pertanto di trovare in alcuni riferimenti legati alla vita della nostra Università, e alla vita organizzativa e professionale *lato sensu*, spunti utili per rinforzare la motivazione a svolgere attività di *tutorship* secondo elevati standard qualitativi.

Difficile, in ogni caso, come si vedrà, eludere il 'pedagogico' in un'attività prettamente formativa come quella di tirocinio³.

Tirocini e laboratori costituiscono da tempo l'aggancio tra studio universitario e mondo del lavoro e dell'economia, secondo quanto

³ Ottimo, ad esempio, il lavoro svolto dalla Conferenza permanente dei corsi di laurea delle professioni sanitarie (Presidente Prof. Luigi Frati Vicepresidente Prof. Valerio Dimonte Segretario generale Prof.ssa Luisa Saiani) su *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, Settembre 2010, che, grazie alla presenza degli educatori professionali, si concentra fortemente su finalità e principi pedagogici di questo tirocinio professionale. <http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2009/11/Cons-Conf-Tirocinio-10-settembre.pdf>

auspicato già dal 2003 dalla riforma Moratti che istituiva i corsi di laurea triennali.

La Commissione Europea, nell'ambito degli obiettivi di Europa 2020⁴ pone la qualità del tirocinio tra le sue priorità, in considerazione del suo valore come strumento di orientamento per i giovani e in funzione del suo ruolo di aggancio tra mondo dell'università e mondo dell'economia.

Al di là di una sua impostazione in termini meramente 'burocratici', le modalità con cui esso viene svolto e il ruolo del tutor universitario hanno una parte importante nel far sì che il dispositivo del tirocinio acquisti una valenza formativa legata alla nascente acquisizione di una identità professionale specifica⁵.

Il tirocinio costituisce una delle principali attività attraverso cui si esplica la cosiddetta *terza missione* dell'Università, proprio per il

⁴ **Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio, del 10 marzo 2014, su un quadro di qualità per i tirocini, 27/03/2014 C88/1,**

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327(01)&from=IT)

⁵ 'Il tirocinio professionale è una strategia formativa che prevede l'affiancamento dello studente ad un professionista esperto e in contesti sanitari specifici al fine di apprendere le competenze previste dal ruolo professionale. L'apprendimento in tirocinio avviene attraverso la sperimentazione pratica, l'integrazione dei saperi teorico-disciplinari con la prassi operativa professionale ed organizzativa, il contatto con membri di uno specifico gruppo professionale' in Conferenza permanente dei corsi di laurea delle professioni sanitarie, cit., art. 1, p.5.

suo carattere di reciprocità e scambio tra università e territorio⁶. E' anche un tentativo di superare un approccio separazionista⁷ (tempo di studio/tempo di lavoro) ancora presente, anche nella mentalità accademica.

Nel documento redatto nel 2014 dal rettore Giuseppe Novelli con il prorettore Maurizio Talamo sulla terza missione universitaria a Tor Vergata⁸, si riconosce la necessità per l'università di uscire dalle sue stanze del sapere⁹. I dati apparsi sulla prestigiosa rivista *Science*¹⁰, mostrano come cultura e formazione nel complesso, appaiono costituire il 50% del PIL mondiale; ciò basterebbe a stabilire il valore inestimabile di queste due dimensioni per la

⁶ 'L'Università esercita un ruolo ' cogente' nell'incentivazione e diffusione di conoscenza nell'ambito di sistemi locali: accumulazione della conoscenza teorica e applicata, costruzione del capitale umano, diffusione della innovazione tecnologica e apprendimento collettivo sono coniugati secondo specificità territoriali implementati dalla presenza di una università su 'quel' determinato territorio'. C. Pignalberi, 'Investire sulle competenze, Investire sui giovani. Il *Mentoring* come strumento di orientamento in uscita', *Rivista Formazione Lavoro Persona* anno III n. 9 Novembre 2013, p. 45.

⁷ C. Casaschi, M. Giraldo, A. Scolari, *Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica*, in G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio e M. Tiraboschi (a cura di) *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 16, ADAPT University press, 2013, pp 315-335.

⁸ G. NOVELLI, M. TALAMO, *La Terza Missione per l'Università Italiana. Una nuova occasione per crescere?*, in « Medicina e chirurgia. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia» 61 (2014), pp. 2739-2746.

⁹ G Novelli, M. Talamo, op. cit. p. 2745.

¹⁰ D. Malakoff, "The Many Ways of Making Academic Research Pay Off", *Science*, vol. 339, pp. 750-753, 15 Febbraio 2013.

collettività che vanno integrate e trasferite in ambito territoriale, per realizzare la loro piena efficacia .

Il ruolo del tutor interno del tirocinio si configura, nella mia visione, come quello di chi è in grado di dare uno spessore culturale all'esperienza di formazione pratica svolta nelle sedi del tirocinio¹¹.

Rappresenta altresì Il modo in cui il docente 'esce dalle sue stanze del sapere' nel trasferimento e condivisione di parte delle sue competenze professionali¹².

Tirocinio e costruzione della professionalità

Quest'ultimo aspetto della condivisione della expertise professionale come costruzione ed espressione culturale, trova una sua conferma in quanto affermato da E. Greenwood¹³ secondo cui una professione si costituisce attorno a 5 dimensioni:

- Corpus sistematico di teoria
- autorità professionale

¹¹ cfr. G. Sandrone, *Il docente coordinatore tutor e la riforma: le ragioni di una scelta*, in L. Cerioli , *Tutorship nel nuovo sistema formativo*, Roma, FrancoAngeli, 2013.

¹² 'E ancora, "terza Missione" significa realizzare un collegamento tra il mondo della formazione universitaria con quella scolastica e con il mondo del lavoro, in modo da assicurare alle aziende ed alla società civile di reperire sul territorio le competenze di cui necessitano, garantendo ai giovani un corretto orientamento per il proprio inserimento (placement) nel mondo del lavoro' G. Novelli, M. Talamo , op. cit. p. 2740.

¹³ E. Greenwood, 'Attributes of a Profession', *Social Work*, Volume 2, Issue 3, 1 July 1957, Pages 45–55.

- sanzione della comunità
- codice deontologico
- cultura professionale.

La prima si riferisce a quanto tradizionalmente offerto dallo studio universitario; la seconda e la terza si costruiscono attraverso le esperienze teoriche e pratiche e attraverso il contatto con gli utenti e si riferiscono entrambe, per versanti opposti e integrati, alla costruzione di una figura professionale accreditata all'interno della comunità, attraverso un riconoscimento che si avvale di uno specifico apparato normativo; la quarta delimita gli ambiti di intervento rispetto ad altre professioni e la tutela dell'utente.

L'ultima, la cultura professionale, ruota attorno ai linguaggi, ai simboli, alle occasioni di crescita all'interno dei luoghi professionali di sviluppo (come convegni, congressi, meeting): comprende, ciò che costituisce una produzione culturale, cioè gli artefatti specifici di quel mondo professionale, la prestazione d'opera professionale, di cui - nel caso del tirocinio - il docente universitario diviene co-costruttore, insieme con lo studente che la attua nel contesto della situazione aziendale.

Rilevanza pedagogica della tutorship

Il docente universitario nella sua qualità di professionista esperto del settore disciplinare, riveste un compito educativo di grande

importanza: intanto spetta a lui indirizzare il tirocinante alla ricerca della struttura più adatta ai suoi interessi che auspicabilmente dovrebbero incrociare interessi di ricerca e professionali del docente: questa coincidenza rappresenta la base di una tutorship efficace; egli infatti non solo conduce da aspirazioni e interessi spesso inizialmente confusi del tirocinante gli elementi per effettuare una scelta oculata e di reciproco gradimento (analisi della domanda); il suo compito si estende poi all'accompagnamento in un percorso di acquisizione professionale e alla somministrazione (in-struere) di ulteriori elementi di conoscenza, rispetto a quelli già in possesso del tirocinante, di sviluppo teorico e critica, che rappresentano la parte nutritiva e riflessiva (come apprendimento situato)¹⁴ di quello che si configura come un percorso di natura spiccatamente pedagogica attraverso quel processo di sviluppo promozionale e professionale che va sotto il nome di supervisione.

Prima della supervisione: aspetti relazionali nella didattica efficace.

Non bisogna pensare che seguire lo studente tirocinante in attività definibili di supervisione, spetti solo al tutor aziendale; lo studente

¹⁴ Il tema richiederebbe approfondimenti specifici che esulano dalla natura di questo contributo. Voglio soltanto ricordare le riflessioni di Lave & Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press ; di J. Mezirov, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* Roma, Carocci, 2003, di L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione* Roma, Carocci, 2004.

gioca una parte centrale nel triangolo che porta alla costruzione del progetto formativo prima di iniziarlo è altamente consigliabile una preparazione adeguata¹⁵.

Come suggeriscono Sweitzer e King il tirocinio è un'opportunità straordinaria e una sfida per lo studente, ma l'utilizzo costruttivo e lo sfruttamento di tutte le opportunità offerte da questa esperienza, può avvenire solo per il tramite di una supervisione con supervisori esperti e qualificati¹⁶. Rimandiamo a 'The successful internship' che può essere una buona base di partenza per instaurare una soddisfacente relazione di tirocinio con gli studenti.

Chi ha parlato prima di me, anche attraverso testimonianze per così dire 'empiriche', ha già introdotto il tema di una didattica efficace fatta non solo di strumenti tecnologici o di competenze specifiche del docente: l'abilità docente coinvolge anche una spiccata componente personale e relazionale.

La trasmissione di una professionalità infatti, oggi più che mai non può tener conto di competenze trasversali, le cosiddette soft skills, che sembrano attualmente avere un peso addirittura maggiore rispetto alle competenze tecniche: saper comunicare, saper lavorare

¹⁵ Cfr. ISFOL *Manuale dello stage in Europa*, Pierrestampa, Roma 2015; H. F. Sweitzer, M.A. King, *The succesful internship, Personal professional and civic development*, Brooks/Cole, Cengage Learning Belmont CA, 2004.

¹⁶ H. F. Sweitzer, M.A. King op. cit. p.5.

insieme, saper risolvere i conflitti, saper gestire una leadership, sono importanti tanto quanto, se non di più, delle semplici - anche se evolute - hard skills, soprattutto in un mondo organizzativo sempre più aperto a commistioni culturali¹⁷.

Il progetto PRODID attuato all'università di Padova nel 2014 è un progetto complesso di rilevazione dati e formazione delle giovani leve di docenti in cui è stata portata a termine anche un'attività di autovalutazione dei docenti in cui si trova conferma di quanto appena esposto. Secondo le affermazioni dei docenti intervistati, alcune caratteristiche che concernono i rapporti interpersonali entrano in gioco in una didattica efficace; tra queste figurano:

- capacità di promuovere pensiero critico e argomentativo
- capacità di promuovere competenze professionali
- capacità di trasmettere passione per il proprio lavoro e per la materia
- capacità di promuovere motivazione
- capacità di trasmettere contenuti relativi alla propria esperienza professionale¹⁸.

¹⁷ A. Stella, *Il docente e l'organizzazione dei corsi di studio per una didattica efficace*, https://elearning.unipd.it/prodid/pluginfile.php/270/mod_page/content/39/Il%20docente%20e%20l'organizzazione%20dei%20corsi%20di%20studio%20per%20una%20didattica%20efficace%20-%20%20Andrea%20Stella.pdf

¹⁸ AA.VV. *Il questionario per i docenti: costruzione, implementazione, analisi*. Progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica) - Rapporto

Quest'ultimo aspetto si collega direttamente con l'ambito specifico delle attività di tirocinio, che entra in gioco in quell'attività che ho identificato come tema centrale del mio intervento cioè l'attività di supervisione.

La supervisione nelle attività di tirocinio

Cercherò di tratteggiare alcuni elementi chiave dell'attività di supervisione a partire da una sua definizione per giungere ad alcune funzioni esercitate dal docente, chiarendo come da tale attività possa maturare un arricchimento per entrambi gli attori della situazione e anche una prospettiva di sviluppo nella ricerca accademica.

Nel 2015 l'ANSE (Association of National Organization for Supervision in Europe), pubblica un glossario dal titolo "*ECVision. A European System of Comparability and Validation of Supervisory Competences*" nell'ambito del progetto Leonardo¹⁹. Alcune parti di questo documento possono essere d'aiuto a comprendere il significato e il valore di un controllo e supervisione della attività svolte dal tirocinante.

dell'Unità di Ricerca n.3 – prima annualità, Università degli studi di Padova Dipartimento di Scienze Statistiche, Technical Report Series, N.1, September 2014, p. 31.

¹⁹ Judy, M./Knopf, W.: *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna 2015.

Riporto intanto una definizione:

“Supervision/ Coaching (is) seen as a scientifically based, practically orientated and ethically linked concept of individual and organisational consulting activities within the working world.”²⁰

Si configura un'attività fondata scientificamente, orientata ad attività pratiche, collegata eticamente ad attività di consulenza individuale e organizzativa.

Non si tratta nel nostro caso di diventare supervisori accreditati, ma di esercitare una funzione di supervisione appropriata per la crescita professionale delle nuove generazioni, invito rivolto a coloro per i quali l'attività accademica consiste soprattutto nel trasferimento di competenze e funzioni professionali.

La supervisione si colloca all'incrocio di ruoli sociali e specifiche funzioni individuali svolte all'interno del mondo del lavoro e degli ambienti di lavoro. La supervisione è orientata sia ai cambiamenti individuali e organizzativi, sia ad alleviare tensioni o conflitti nelle attività lavorative quotidiane²¹.

²⁰ Möller,H./Kotte,S.(2015): Supervision:Past-Present-Future. In PiD Psychotherapie im Dialog 1/2015, 16-25.

²¹ 'Supervision and coaching intervene at the point of intersection, where human beings interact in their specific functional and social roles and their working environments. Supervision and coaching aim at facilitating individual and organizational changes or at releasing tension or conflicts in daily work. '. Heidi Möller, *Research on Supervision and*

Si tratta di un rapporto personale che avviene in uno spazio protetto (a differenza di altre occasioni formative) dove problemi e preoccupazioni possono essere discussi in un rapporto a due, senza la presenza di terze parti²².

Supervisione: che cosa e chi

A partire dalla definizione è possibile pervenire alla descrizione di alcuni caratteri fondativi di questo processo.

La supervisione prevede una *diagnosi* cioè una comparazione tra quelli che sono gli standard auspicati e i livelli effettivamente raggiunti nella prestazione lavorativa.

La supervisione è un processo che punta allo sviluppo della qualità sia negli atteggiamenti professionali che nella *performance* relativa; configura uno spazio riflessivo che serve ad assicurare la qualità ai processi di lavoro e agli atteggiamenti verso di esso; il *focus* è *sugli utenti* della persona in supervisione (*supervisee*), prima che su lui stesso, e su come il supervisionato lavora con loro.

Coaching Skills, Past - Present - Future in Judy, M./Knopf, W.: *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna 2015, pp. 37-49.

²² clients appreciate the coaching format's intimate and protected space in which they can discuss their concerns and problems "face to face", without being witnessed by a third party' Looss, W. (2006). *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. Bergisch Gladbach: EHP.

Quest'ultimo aspetto della centratura sulle prestazioni permette di affermare che ANSE il supervisore *può a buon diritto essere un professionista esperto nel campo di lavoro che sta supervisionando*²³.

La supervisione manifesta un elemento educativo intrinseco, che ANSE identifica nei processi di apprendimento e di realizzazione degli standard professionali, soprattutto quando questi vengono acquisiti all'interno di un curriculum educativo professionalizzante; in questo caso il processo risulta finalizzato al raggiungimento degli standard professionali specificamente richiesti dalla professione²⁴.

Funzioni principali del supervisore

Il *thesaurus* compilato da ANSE entra nel merito delle caratteristiche principali del professionista supervisore che, in quanto tali, esulano dal tema di questo lavoro; tuttavia ci si può riferire validamente ad alcuni elementi che nel nostro discorso corrispondono più a funzioni esercitate dal docente in qualità di supervisore che a sue caratteristiche vere e proprie; appare evidente che nella misura in cui tali caratteristiche fanno parte del bagaglio

²³ AA. VV. *ECVision. A European Glossary of Supervision and Coaching*, in M. Judy, W. Knopf, op. cit. p. 52.

²⁴ Ivi, p.53

temperamentale del docente, sarà più facile esercitarle spontaneamente ; tuttavia ritengo che si tratti di capacità che valga la pena coltivare e sviluppare magari in un percorso laboratoriale che potrà essere studiato in funzione di una seconda edizione di questa giornata.

La prima funzione in cui deve esercitarsi un docente - supervisore, è la *tolleranza dell'ambiguità*²⁵ che si presenta in modi diversi nel corso dell'attività di tirocinio; vi abbiamo già fatto riferimento parlando della confusione del tirocinante che viene a chiedere un'indicazione per il tirocinio (dove posso andare?) Questa domanda richiede una appropriata analisi (analisi della domanda) che deve precedere la risposta immediata .

Il tirocinio è un' attività di orientamento che si colloca tra la modalità *in itinere* e la modalità cosiddetta *in uscita* al termine del percorso di formazione . Cercheremo dunque di applicare le metodologie orientative utilizzabili in questo caso specifico.

Oggetto dell'analisi della domanda è

²⁵ Ivi. p. 57.

La comprensione più profonda e l'interpretazione del bisogno, non necessariamente esplicito, portato dal cliente e l'individuazione di una possibile linea d'azione per rispondervi²⁶.

In estrema sintesi si tratta di un processo che prevede tre fasi:

nella prima fase il compito del professionista è quello di capire l'esigenza del cliente; nella seconda fase il compito del professionista è quello di stimolare per portare il cliente a ridefinire il problema; nella terza fase il compito del professionista è quello di mobilitare le risorse per portare il cliente a gestire il problema. La tolleranza dell'ambiguità entra in gioco già in questa fase iniziale; quanta insicurezza da parte dello studente nell'intraprendere il nuovo percorso lavorativo - per tanti una primissima esperienza - magari in una sede prestigiosa; quanti desideri e paure nel primo avvicinamento al tirocinio! Per non parlare della fase conclusiva del percorso formativo che apre a vari interrogativi sul *post-lauream*, il più delle volte non proprio confortevoli, situazioni in cui il futuro dello studente le sue aspirazioni, il suo progetto di vita viene messo realmente in gioco.

Una volta superata la fase orientativa, l'ambivalenza, l'ansia, i dubbi, possono ripresentarsi in ogni momento del percorso, di

²⁶ A. Grimaldi, Accoglienza, analisi della domanda e consulenza nel servizio di orientamento, <http://www.edaforum.it/sites/default/files/1-Accoglienza-Analisi-domanda-A-Grimaldi-17-marzo-2016-Lucca.pdf>

fronte ad una situazione nuova o più difficile delle altre, o addirittura critica; è a questo punto che entra in gioco il ruolo del docente supervisore come accompagnatore e punto di riferimento (quasi un Io ausiliario) per il tirocinante. Dunque la pazienza non va persa e non bisogna biasimare lo studente che viene a porre una questione che riguarda la gestione dell'attività lavorativa nel tirocinio. In questa fase fare supervisione vuol dire discutere e riflettere su situazioni e aspirazioni conflittuali; consentire l'emergere di approcci e sentimenti contraddittori.

Si tratta di cambiare prospettiva nei confronti di obiettivi e aspettative normalmente giocate nel rapporto docente-studente, per centrarsi sulle difficoltà vissute dallo studente in un'ottica a-valutativa, per 'uscire dalle stanze del sapere': ma ciò comporta tollerare le tensioni ed esplorare sentimenti diversi così come emergono nei colloqui periodici di tirocinio. La tolleranza di situazioni ambigue e di sentimenti contrastanti fa parte del resto, del normale bagaglio umano di emozioni quando si affrontano persone o situazioni; ed è la stessa ambiguità a creare preoccupazione ansia o confusione²⁷.

²⁷ M. Judy, W.Knopf, *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna 2015, p.57.

Dunque il docente nella sua qualità di supervisore è chiamato ad una comprensione in profondità di questa importante funzione contenitiva. Si tratta - nonostante le apparenze - di essere più educatori che psicologi.

Relativamente al caso da supervisionare è possibile apprezzare e identificare alcuni punti qualificanti l'attività di supervisione: sottoporsi a supervisione vuol dire da parte del *supervisee*, portare materiale che concerne *la relazione con il cliente* in ordine a preparare la condivisione che sarà oggetto di supervisione; esistono dunque due modalità differenti per condurre il processo di supervisione: quando il supervisore è esperto nel campo di lavoro egli si focalizza su come *applicare le competenze professionali*: qui il lavoro di supervisione assomiglia molto ad una consulenza. La seconda possibilità è quando il supervisore è esperto nella conduzione dei processi e in questo senso assume la funzione di aprire al supervisionato *nuove prospettive sul caso*. Quest'ultimo aspetto si collega direttamente a ciò che il *Thesaurus* identifica come *Expanding Theoretical Knowledge*²⁸ accrescimento della conoscenza teoretica: affrontare situazioni nuove prevede la messa in atto di processi cognitivi creativi; creazione di nuove connessioni tra il vecchio e il nuovo, lo *standard* e l'imprevedibile.

²⁸ M. Judy, W. Knopf, cit, p.74.

Ciò spesso rimane a livello inconsapevole: l'elaborazione metacognitiva molto raramente affiora alla consapevolezza. Ciò che intendono gli estensi redattori del *Thesaurus* è qualcosa che supera la circolarità teoria-prassi che pure costituisce il fondamento dell'operare professionalmente: qui si intende un momento ulteriore; la riflessione sull'elemento nuovo necessita e genera come conseguenza un adeguamento *creativo* dei processi routinari e creazioni procedurali nuove e inconsuete: praticando il nuovo si costruisce dunque teoria e progresso scientifico²⁹.

La riflessività si costituisce dunque nel processo di supervisione come *focus metodologico* finalizzato allo sviluppo³⁰.

Conclusioni

Impegnarsi in questo processo produce risultati rilevanti:

- Attuazione di processi riflessivi
- Miglioramento della *performance* professionale
- Adeguamento agli *standard* professionali con possibilità di sviluppo
- Ampliamento della conoscenza teoretica

²⁹ Cfr. Asociación Estatal De Educación Social, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales: *Documentos profesionalizadores. Definición De Educación Social, Código Deontológico Del Educador y La Educadora Social, Catálogo De Funciones Y Competencias De La Educadora y El Educador Social, ASEDES 2007*

³⁰ M. Judy, W. Knopf, cit, p.76.

- Rafforzamento e miglioramento del rapporto studente docente
- Miglioramento dello stato di benessere da parte di entrambi gli attori del processo di supervisione
- Acquisizione di metodologie talvolta trasferibili in termini di *soft skills* dalla situazione lavorativa anche alla vita personale di entrambi³¹.

Per finire, la creazione di un elemento nuovo e creativo che contribuisce alla soluzione dei problemi aziendali, ma anche alla crescita individuale e organizzativa unitamente a possibili linee di sviluppo accademico e scientifico.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. *Il questionario per i docenti: costruzione, implementazione, analisi*. Progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica) - Rapporto dell'Unità di Ricerca n.3 – prima annualità, Università degli studi di Padova Dipartimento di Scienze Statistiche, Technical Report Series, N.1, September 2014.

³¹ Ivi,p. 78.

Asociación Estatal De Educación Social, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales: *Documentos profesionalizadores. Definición De Educación Social, Código Deontológico Del Educador y La Educadora Social, Catálogo De Funciones Y Competencias De La Educadora y El Educador Social*, ASEDES 2007.

Bertagna G., Buratti U., Fazio F., Tiraboschi M. (a cura di) *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 16, ADAPT University press, 2013.

Cerioli L., *Tutorship nel nuovo sistema formativo*, Roma, FrancoAngeli, 2013.

Conferenza permanente dei corsi di laurea delle professioni sanitarie (Presidente Prof. Luigi Frati Vicepresidente Prof. Valerio Dimonte Segretario generale Prof.ssa Luisa Saiani) *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, Settembre 2010
<http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2009/11/Cons-Conf-Tirocinio-10-settembre.pdf>, verificato il 23 Dicembre 2017.

Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, *Sintesi della XIX Indagine AlmaLaurea sul Profilo dei Laureati 2016*, con il

sostegno del MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università , della Ricerca.

Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 10 marzo 2014 , su un quadro di qualità per i tirocini* , 27/03/2014 C88/1.

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327(01)&from=IT), verificato il 23 Dicembre 2017.

Greenwood E., 'Attributes of a Profession', *Social Work*, Volume 2, Issue 3, 1 July 1957, Pages 45–55.

Grimaldi A., *Accoglienza, analisi della domanda e consulenza nel servizio di orientamento*, <http://www.edaforum.it/sites/default/files/1-Accoglienza-Analisi-domanda-A-Grimaldi-17-marzo-2016-Lucca.pdf>, verificato il 23 Dicembre 2017.

ISFOL, *Manuale dello stage in Europa*, Pierrestampa, Roma 2015.

Judy, M., Knopf, W., *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna 2015.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991 .

Looss, W. , *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. Bergisch Gladbach: EHP, 2006.

Malakoff D., "The Many Ways of Making Academic Research Pay Off", *Science*, vol. 339, pp. 750-753, 15 Febbraio 2013.

Mezirov J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* Roma, Carocci, 2003.

Möller H., Kotte S., "Supervision:Past-Present-Future", *PiD Psychotherapie im Dialog* 1/2015, 16-25.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza Il pensare riflessivo della formazione* Roma, Carocci, 2004.

Novelli G., Talamo M., "La Terza Missione per l'Università Italiana. Una nuova occasione per crescere?" , *Medicina e chirurgia. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia*, 61, 2014, pp. 2739-2746.

Pignalberi C., "Investire sulle competenze, Investire sui giovani. Il Mentoring come strumento di orientamento in uscita", *Rivista Formazione Lavoro Persona* anno III, n. 9, Novembre 2013, pp.37-54.

Stella A., *Il docente e l'organizzazione dei corsi di studio per una didattica efficace*,
https://elearning.unipd.it/prodid/pluginfile.php/270/mod_page/content/39/Il%20docente%20e%20l'organizzazione%20dei%20corsi

%20di%20studio%20per%20una%20didattica%20efficace%20-
%20%20Andrea%20Stella.pdf, verificato il 23 Dicembre 2017.

Sweitzer H. F., King M.A., *The succesful internship, Personal professional and civic development*, Brooks/Cole, Cengage Learning Belmont CA, 2004

Considerazioni empiriche di un'insegnante entusiasta

di **Elisabetta Marino**

Pur avendo assecondato, negli anni, l'esigenza di conseguire una formazione teorica più solida sulla quale fondare la mia pratica didattica, non ho sicuramente le competenze né l'autorevolezza di una studiosa di pedagogia. Ciò che tenterò di offrirvi in questo breve contributo sono, pertanto, alcune considerazioni empiriche, maturate nel corso della mia carriera di ricercatrice in letteratura inglese, un percorso lavorativo che mi ha concesso l'opportunità straordinaria di seguire quella che, nel contempo, è per me una vocazione e una passione: essere insegnante (e non semplicemente *farlo* di mestiere).

Una frase celebre attribuita a William Butler Yeats riassume perfettamente il rapporto di empatia, collaborazione e fiducia reciproca che dovrebbe instaurarsi tra le due parti coinvolte in qualsiasi processo efficace di apprendimento: secondo il poeta irlandese, insegnare non equivale a colmare di nozioni i propri discenti, visti come contenitori vuoti e anonimi, meri ricettacoli di informazioni da assimilare e riprodurre passivamente; al contrario,

può accostarsi a quanto avviene quando si tenta di accendere un fuoco. Compito dell'insegnante è quello di adoperarsi per far scoccare la scintilla, da cui divamperanno fiamme di conoscenza più o meno vivaci a seconda delle qualità intrinseche alla materia da ardere (il patrimonio culturale ed esperienziale pregresso degli allievi, la loro curiosità e motivazione), e dell'intensità dello stimolo iniziale.

Sul primo fattore è possibile influire creando i presupposti acciocché i talenti di ognuno possano essere messi a frutto: nella gestione quotidiana dell'attività didattica, ritengo essenziale conoscere gli allievi (pur nei limiti imposti dai grandi numeri di una classe universitaria), rispettare e tenere conto dei loro diversi stili e strategie di apprendimento, indagare i bisogni formativi dei singoli (al di là della pur necessaria acquisizione dei crediti formativi), e rendere attive conoscenze sedimentate nel tempo, mediante una fase di elicitazione che segna l'inizio di ogni mia lezione. Il secondo elemento (l'intensità della scintilla) è intimamente connesso all'entusiasmo, a quella favilla che, per primo, ogni insegnante dovrebbe alimentare in sé per poterla diffondere successivamente agli allievi con cui entrerà in contatto. L'attività didattica ha forse un ruolo ancillare nelle valutazioni ministeriali cui ogni docente è ciclicamente soggetto, ma non per questo merita meno attenzione della ricerca alla quale, comunque,

dovrebbe essere strettamente legata. Le mie lezioni più felici sono quelle in cui, prima di entrare in aula, rifletto e torno pienamente consapevole dell'importanza di quanto stia facendo, delle ricadute positive che lo studio della letteratura potrà avere sulla vita dei giovani che ho davanti, del mio ruolo di tramite tra un presente incerto e un passato dal quale c'è ancora molto da imparare. Dedico sempre uno spazio nelle prime lezioni di ogni corso per spiegare agli studenti che le attività di analisi dei testi che ci apprestiamo a svolgere insieme sono preziose non soltanto per il superamento dell'esame finale e l'accrescimento del loro bagaglio culturale: saper leggere in profondità un testo, coglierne echi e risonanze, comprenderne il senso nel suo contesto, sono pratiche che consentono di affinare strumenti e tecniche utili a capire la realtà che ci circonda, a scioglierne le ambiguità. Ed ecco che le pagine diventano vive e gli autori appartenuti a epoche lontane si liberano dalla fissità dai caratteri stampati per rivelarsi come semplici esseri umani che, prima di noi, hanno saputo ricomporre su carta le stesse fratture, hanno fornito una risposta a interrogativi affini, o hanno dato voce a perplessità, dilemmi e groppi di dolore condivisi, dei quali noi stessi non eravamo, forse, completamente coscienti prima di confrontarci con loro. Le lezioni in cui la partecipazione degli studenti è più intensa sono quelle in cui si parla di John Keats e della sua passione disperata per ogni aspetto della vita, nonostante la certezza della fine imminente; oppure quelle in cui il

Trascendentalismo e i suoi maestri - Ralph Waldo Emerson e Henry David Thoreau - restituiscono fiducia alle potenzialità umane e slancio ai sogni. Da *Frankenstein* di Mary Shelley si impara a decentrare il proprio punto di vista, a comprendere le ragioni dell'*Altro*, anche quando la diversità spaventa; Kate Chopin insegna a coltivare il coraggio della libertà, pur sapendo che implicherà rinunce e opposizioni, poiché librarsi oltre le convenzioni sociali e i pregiudizi presuppone l'esercizio di ali forti ("the bird that would soar above the level plain of tradition and prejudice must have strong wings"¹).

Lo studio della letteratura, anche quella che appartiene a secoli remoti, può configurarsi come una finestra sul mondo presente. Nel 2013, assieme a due colleghi rumeni (Adrian Radu dell'Università Babes-Bolyai di Cluj-Napoca e Dan Negruț dell'Università di Oradea), mi sono cimentata in un esperimento che ha contemplato la creazione di una pagina facebook dedicata alla letteratura vittoriana, sulla quale ognuno di noi stava svolgendo, nello stesso semestre, le proprie lezioni (*Victorian Literature*, consultabile al seguente indirizzo:

<https://www.facebook.com/pg/victorianliterature/about/?ref=page>

¹ Kate Chopin, *The Awakening*, Chicago & New York, Herbert S. Stone and Company, 1899, p. 217.

_internal). Alla pagina hanno aderito i nostri studenti, mettendo in comune dati, scambiandosi commenti o rispondendo agli stimoli lanciati da noi docenti o dagli altri compagni di quella che ha finito per diventare una classe virtuale, estesa e internazionale. Oggi la pagina si è trasformata in una comunità, che conta più di 1500 membri. Lunghi dall'essere una pura fonte di distrazione, i social network, i nuovi canali di comunicazione prediletti dagli studenti possono rivelarsi degli utili alleati alla didattica. Da parecchi anni ormai creo un gruppo Facebook per ogni mio insegnamento, al quale gli allievi sono invitati a iscriversi: tutti i materiali, i testi fuori copyright, le dispense e gli approfondimenti critici vengono caricati nel deposito file del gruppo, e persino le registrazioni delle lezioni, per consentire anche ai non frequentanti e ai fuori sede di essere presenti pur nell'assenza. Il gruppo è uno strumento di dialogo diretto e costante con il docente e con la classe, lontano da filtri affettivi dannosi che, spesse volte, inibiscono il desiderio di conoscenza: la bacheca viene infatti impiegata per esporre e fugare dubbi, per chiedere delucidazioni ulteriori o per dare comunicazioni immediate, in caso (ad esempio) si verifici uno spostamento di aula non previsto. Imparando a usare un canale e un linguaggio a loro più affine, l'insegnante è paradossalmente più vicino ai suoi allievi, malgrado la distanza che fisicamente li divide.

A conclusione di queste mie brevi considerazioni sparse, non mi resta che augurare a tutti buon viaggio e una felice esplorazione di quell'universo magnifico, entusiasmante e ricco di opportunità che è l'insegnamento.

La didattica italiana ha fame di retorica

di Flavia Trupia¹

Qualcosa di nuovo nella didattica, anzi di antico

Retorica e didattica innovativa: un binomio che sembra una contraddizione. L'arte del dire, che trae le sue origini nella Sicilia ellenica del V secolo avanti Cristo, è considerata oggi una novità della scienza della formazione.

Malgrado la retorica sia una tecnica utile sia per i docenti che per i discenti, il suo insegnamento è ancora scarsamente presente nella formazione italiana, se non come strumento di interpretazione della poesia. In altre parole, ci insegnano a riconoscere le metafore o le anafore in un verso, ma tutto (o quasi) tace sul fronte del parlare in pubblico. Questo articolo intende dimostrare che la retorica dovrebbe tornare al centro della formazione italiana, sia per quanto riguarda la preparazione dei docenti, sia per quanto riguarda la preparazione degli studenti.

¹ Presidente di PerLaRe - Associazione Per La Retorica, sito web: www.perlaretorica.it

In Italia esiste una strana convinzione implicita secondo la quale ci sono discipline che non possono essere insegnate: o lo sai fare o non lo sai fare. Tra queste rientra la capacità di parlare in pubblico. Un'opinione diffusa vuole che "si nasca imparati". Non è così. Pochissimi hanno la fortuna di nascere bravi oratori, però molti possono diventarlo e tutti possono migliorare. Come? Cogliendo i suggerimenti che vengono dalla retorica.

Cos'è la retorica

Facciamo un passo indietro per chiarire che cos'è esattamente la retorica. Olivier Reboul la definisce "l'arte di persuadere attraverso il discorso"².

Generalmente, però, il termine viene usato con un'accezione negativa. Il linguaggio retorico viene inteso come gonfio e pomposo, oppure come prevedibile e trito. Secondo questa interpretazione, si ricorre alla retorica quando si vogliono nascondere intenzioni opache, oppure quando non si ha molto da dire e si vuole riempire il vuoto. È importante sottolineare, invece, che se nel discorso avvertiamo un'enfasi eccessiva, siamo semplicemente di fronte a una cattiva retorica. Perché, quando un oratore mette in campo la buona retorica, l'uditorio non se ne

² Reboul, O., *Introduzione alla retorica*, Bologna, Il Mulino, 2002.

accorge nemmeno. La buona retorica, infatti, non serve a gonfiare un discorso, ma a dare gambe e respiro alle idee. C'è, ma non si vede.

La retorica è, dunque, l'arte della parola e della comprensione del punto di vista dell'uditorio. La capacità di convincere, anche attraverso le emozioni, è alla base di questa disciplina. Nella manualistica antica, si diceva che un oratore dovesse porsi tre obiettivi: docere, informare sul fatto oggetto del discorso; muovere, commuovere e coinvolgere l'uditorio; delectare, esporre gli argomenti con vivacità, evitando l'effetto noia, un freno a mano per la comprensione.

Per ottenere questi risultati, l'oratore non deve parlare a se stesso, compiacendosi delle proprie capacità, vere o presunte. Al contrario, deve rivolgersi al pubblico, modulando le sue argomentazioni sulla base delle caratteristiche e degli interessi del suo uditorio.

Retorica per docenti e studenti

Dalla retorica possono essere tratti tanti suggerimenti utili per il docente e per lo studente.

Ogni insegnante sa che il coinvolgimento del proprio uditorio è alla base dell'apprendimento. Nessuno, almeno si spera, vuole parlare con la freddezza delle istruzioni per l'uso della lavatrice. Tutti noi

vogliamo che il nostro dire abbia un impatto e generi una memoria. La retorica e l'arte dell'argomentazione ci possono aiutare attraverso vari espedienti. Ne cito solo alcuni. La metafora parla agli occhi e rende vivo un discorso; gli esempi attualizzano argomenti apparentemente lontani; le argomentazioni contrapposte evidenziano i pro e i contro di un tema; le coppie causa-effetto e problema-soluzione sono utili a memorizzare e comprendere; la similitudine si rivela preziosa per trasportare ciò che è sconosciuto e complicato in un mondo conosciuto e semplice. Quest'ultimo punto merita un esempio. Una giovane azienda americana aveva inventato un motore da fissare sotto la tavola da surf, per aiutare il surfista a risalire l'onda, evitandogli la fatica di "remare" con le mani disteso sulla tavola. Il dispositivo è stato presentato agli investitori con una similitudine: "facciamo per il surf quello che la seggiovia fa per lo sci". La similitudine ha il potere di traslare un concetto, avvicinandolo a un mondo che conosciamo. In questo modo l'inconsueto diventa consueto e il difficile si trasforma in facile.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che il docente di oggi deve affrontare aule di ragazzi abituati al linguaggio di YouTube e di Instagram. Ma questo non è un problema, perché i social media attingono a piene mani dall'universo della retorica. Un paio di esempi tra tanti chiariranno il punto. Nell'ottobre 2017, lo youtuber

e attore Guglielmo Scilla, in arte Willwoosh, dichiara la sua omosessualità con un video pubblicato su YouTube, servendosi di due espedienti retorici: l'enumerazione e la sprezzatura³. Per il suo coming out, Willwoosh recita un decalogo sulle cose che gli piacciono e su quelle che non gli piacciono. Con perfetta simmetria, i punti cinque di entrambe le liste nascondono una sorpresa: “Le cose che mi piacciono – spiega Willwoosh – sono le ciliege, il sushi, i libri, il rumore della pioggia, il xxx (riferimento all'organo sessuale maschile), Londra, l'indie, le stelle, i murales e gli indovinelli. Le cose che non mi piacciono invece sono il caldo, le scale, la febbre, i formaggi stagionati, la xxx (riferimento all'organo sessuale femminile), Charizard (un Pokémon ndr), lo spam, il calcio, le ingiustizie e i marsupi”.

Guglielmo Scilla riesce nell'intento di parlare di un argomento complicato con grande semplicità e leggerezza, dimostrando di saper usare anche una buona dose di sprezzatura, la capacità di far sembrare facile una cosa comunemente considerata difficile. Il video di Willwoosh ha ottenuto, fino a ora, più di un milione di visualizzazioni.

³ <http://www.perlaretorica.it/quando-scopri-che-a-tuo-figlio-piacciono-i-marsupi/>

Ma questo non è il solo esempio. I rapper usano le metafore per arricchire la barra, ossia il verso, e le figure di suono per garantire il flow, il ritmo: “ho sogni troppo grandi per il mio cassetto” rapa Rocco Hunt nel suo brano “Happy meal”⁴.

Questi due esempi dimostrano che gli studenti sono pronti a interpretare le figure retoriche, quando le incontrano, ma che potrebbero anche essere invitati a usarle con consapevolezza nelle occasioni nelle quali sono chiamati a raccontare, illustrare, dimostrare o riassumere. Insomma nelle occasioni comunicative tipiche dei contesti scolastici e universitari. Un’abitudine all’uso della retorica servirà loro anche nella vita e nel lavoro, dove è importante far valere le proprie ragioni attraverso lo strumento della parola. Da qui emerge una certezza. La retorica non è solo materia per umanisti, ma è la disciplina di tutti. In qualsiasi mestiere è utile saper esporre un argomento e comprendere le motivazioni del proprio interlocutore.

Tre ragioni per inserire la retorica nella formazione italiana

La retorica aiuta a parlare, a comprendere, ad ascoltare, a colpire nel segno, a essere ricordati. Sono moltissime le ragioni che

⁴ Hunt, R, *Happy Meal in Poeta urbano*, Sony Music, 2013.

dovrebbero indurre a rendere la retorica una materia trasversale di ogni indirizzo di studio. In questo articolo ne riportiamo tre.

La prima. La retorica offre strategie per parlare meglio, per gestire il corpo e per spiegare con efficacia concetti complessi.

La seconda. L'arte del dire è anche arte di ascoltare. Una capacità utile, in un mondo dove troppi si parlano addosso e si autocitano, perdendo il contatto con i propri interlocutori. Non dimentichiamo che chi è bravo a comunicare è, prima di tutto, bravo ad ascoltare.

La terza. La conoscenza della retorica è un vaccino contro forme di manipolazione e populismo. Queste ultime fanno uso di ragionamenti fallaci, solo apparentemente logici. Non solo, giocano a sostituire l'*episteme* con la *doxa*, ossia la ricerca della vera conoscenza e comprensione con la pura opinione. È il meccanismo alla base della diffusione delle *fake news* nei social media.

Affrontiamo il primo punto, al quale abbiamo già accennato nel paragrafo precedente. Il canone della retorica ci viene in soccorso. Secondo la retorica antica, chi compone un discorso deve attraversare cinque fasi. La prima è l'*inventio*: la ricerca degli argomenti e degli altri mezzi di persuasione. La seconda è la *dispositio*: lo schema del discorso, l'ordine degli argomenti (la scaletta), in modo che il dire risulti chiaro. La terza è l'*elocutio*: lo

stile del discorso con le sue figure, che lo rendono più persuasivo. La quarta è la *memoria*: il ricordare a memoria il discorso, compito reso più facile oggi dall'uso delle *slide*. La quinta è l'*actio*: la recitazione del discorso, anche grazie al linguaggio del corpo.

Sono pochi coloro che, prima di preparare un discorso, una lezione o una presentazione, passano in rassegna questi punti. Ed è un peccato, perché spesso il risultato è scadente proprio perché non si è tenuto conto dei vincoli e dei suggerimenti che questo schema propone. Molti oratori si concentrano sulle figure e sui *coup de théâtre dell'elocutio* invece che sui contenuti che avrebbero dovuto trovare grazie all'*inventio*. Il risultato è manieristico e falso. Altri, invece, si focalizzano solo sui contenuti, sicuri di riuscire ad affermarne la forza. Non sempre è così. I contenuti hanno bisogno di essere comunicati e, per farlo, servono lo schema della *dispositio*, le figure dell'*elocutio*, ma anche il calore dell'*actio*. Altri ancora puntano tutto sull'*actio*, facendosi trasportare da un'estasi piaciona. I piacioni piacciono, è vero. Ma, alla lunga, non convincono.

Il linguaggio del corpo, l'*actio*, merita un approfondimento. Molti di noi, quando parlano in pubblico, dimenticano di avere gambe, braccia, occhi e respiro. Si vedono docenti che parlano seduti dietro a una scrivania, con le braccia nascoste sotto al tavolo; studenti che espongono la loro tesina guardandosi i piedi; ricercatori alle prime

armi che espongono il frutto del loro lavoro andando a tratti in apnea, abitudine che porta ad accompagnare con un “eeeeh” ogni frase. Sono errori comuni, comunissimi, che possono essere corretti con un po’ di allenamento. I cattivi oratori sarebbero buoni oratori, se qualcuno dicesse loro come migliorare. Ma nessuno lo fa.

Altro aspetto fondamentale per un oratore sono i supporti. Quante volte i testi delle *slide* sono illeggibili e graficamente respingenti? I video non si sentono? Gli istogrammi sono comprensibili solo per la mente perversa che li ha elaborati? Troppe. Se volessimo fare la hit parade delle *slide* più brutte del pianeta, avremmo l'imbarazzo della scelta. Nel XXI secolo, una retorica a supporto della didattica deve insegnare anche questo, sia ai professori che agli studenti⁵.

Cambiamo argomento e passiamo al secondo punto: la retorica ha a che fare anche con l'ascolto. Chiariamo subito un equivoco. Molto spesso vengono spacciati per bravi oratori personaggi che parlano senza interrompersi mai e senza mostrare segni di imbarazzo o di esitazione. Non bisogna tuttavia confondere la parlantina con l'arte di comunicare, ossia con la capacità di entrare in sintonia con l'uditorio, di anticiparne le esigenze, di capire

⁵ Anderson, C., TED Talks, *The Official Guide to Public Speaking*, New York, New York Times Bestsellers, 2016.

quando è stanco e ha bisogno di passare a un argomento più leggero. L'oratore navigato capisce se il suo discorso è chiaro dagli sguardi che ha di fronte. Non serve essere perfetti, quello che serve è guardare i componenti dell'uditorio, uno per uno. Lo scopo è coinvolgerli nel ragionamento, portarli con sé, per mano, in un viaggio. Se riusciamo a fare questo, non importa se talvolta trapela un po' di imbarazzo o se non siamo sempre fluidi nell'esposizione. Quello che importa è la voglia di uscire da se stessi, dalla propria vanità o dalla propria ansia da prestazione. Due condizioni opposte che portano allo stesso risultato: un oratore incapace perché troppo concentrato su se stesso.

E ora il terzo punto: la retorica come vaccino⁶ contro *fake news*, inferenze indebite e bufale varie che vengono spacciate come verità indiscutibili. Farsi un'opinione sull'attualità senza conoscere il meccanismo delle fallacie è come andare nudi al Polo Nord. Ma cosa sono le fallacie? Si tratta di ragionamenti solo apparentemente logici, ma che in realtà nascondono una volontaria o involontaria manipolazione della verità⁷. Un esempio classico è quando si fa passare un'opinione personale per un dato di fatto oppure si

⁶ Trupia, F., *L'esavalente della retorica, vaccinarsi da politici e hater*, in Huffington Post, 10 luglio 2017 (http://www.huffingtonpost.it/flavia-trupia/l-esavalente-della-retorica-vaccinarsi-da-politici-e-hater_a_23023221/)

⁷ D'agostini, F., *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

distrugge una tesi con argomentazioni che sembrano logiche, ma non lo sono. Le fallacie sono comunemente utilizzate nelle riunioni di lavoro, in famiglia, nella politica e nel Web. Gli hater, gli odiatori professionisti dei social, le adorano!

Un esempio classico di notizia fallace riguarda la sicurezza. I casi di criminalità di cui parlano i media hanno portato alla certezza diffusa - e spacciata come verità - di un aumento del pericolo in Italia, anche a causa degli immigrati. Non è così. Lo dice l'annuario Istat 2017, i cui dati sono riferiti al 2016⁸: il numero di omicidi, furti e rapine è diminuito del 4,5 per cento. Ma il meccanismo della fallacia è sordo nei confronti del dato. Ogni singolo caso subisce una generalizzazione indebita, fino a far percepire una realtà completamente inventata: un'Italia in cui la criminalità dilaga e aumenta mese dopo mese. Non come una volta, quando si poteva stare tranquilli.

Le fallacie sono alla base della *fake news* sui vaccini che provocano l'autismo; del fiorire dei consigli sulle diete che vengono da tutti, tranne che dagli esperti in scienza della nutrizione; delle polemiche sulla prevedibilità dei terremoti e così via. La *doxa*, l'opinione diffusa, vince sull'episteme, il ragionamento che tende alla vera

⁸ Istat, *Annuario statistico italiano*, 2017 (<https://www.istat.it/it/archivio/207188>).

conoscenza e comprensione. “La *doxa* è (...) opinione, credenza comune, è quello che ritiene, o può essere indotta a ritenere, la gente della strada, senza basarsi su prove o argomentazioni strutturate” scrive Mark Thompson, ex direttore generale della *BBC* e oggi amministratore delegato del *New York Times*, nel suo libro *La fine del dibattito Pubblico*⁹. “La *doxa* appartiene al mondo della retorica, è la moneta di scambio dei retori” aggiunge Thompson.

Attenzione, però, le fallacie non devono essere demonizzate. Esistono e sono sempre esistite. La differenza, rispetto al passato, è la loro diffusione capillare attraverso il web. Tutti usiamo le fallacie ed è naturale che continuiamo a farlo. L’importante è avere la consapevolezza dell’arma che abbiamo in bocca, quando ce ne serviamo, e di cosa abbiamo davanti, quando le subiamo.

Lo studio delle fallacie, inoltre, non riguarda solo le materie umanistiche, ma anche le materie scientifiche. Le donne e gli uomini di scienza devono essere in grado di difendere il frutto del loro lavoro, evitando che sia distrutto da un post virale su Facebook.

⁹ Thompson, M., *La fine del dibattito Pubblico. Come la retorica sta distruggendo la lingua della democrazia*, Milano, Feltrinelli, 2017.

Due format didattici: la “Guerra di Parole” e il “Grande Processo della Retorica”

"Nessuna verità può essere veramente capita e predicata con ardore se prima non sia stata masticata dai denti della disputa" sosteneva Pietro Cantore nel XII secolo. In linea con questo principio, PerLaRe-Associazione Per La Retorica ha sperimentato due format didattici, che hanno lo scopo di preparare al parlare in pubblico, alla negoziazione e al dibattito: la “Guerra di Parole” e il “Grande Processo della Retorica”.

La “Guerra di Parole”, sul modello medievale della *disputatio in utramque partem*, è una formula che coglie l’essenza stessa della negoziazione e del dibattito civile. Il bravo oratore, infatti, è capace di capire le ragioni e la psicologia del proprio interlocutore, mettendosi nei suoi panni e riuscendo a indovinare quali saranno i punti sui quali cederà e quali quelli sui cui sarà inflessibile.

I partecipanti, divisi in due squadre, devono sostenere una tesi e poi il suo contrario, dibattendo gli uni contro gli altri. Il dibattito deve essere civile: è vietato interrompere, parlare per troppo tempo, insultare. Ma si possono usare espedienti retorici e fallacie.

Le due squadre, preparate da PerLaRe-Associazione Per La Retorica, si devono organizzare, scegliendo le argomentazioni e

designando i propri portavoce. Il *format* prevede due *round*. Ogni *round* comprende: un appello iniziale di un minuto, un dibattito di 20 minuti e un appello finale di un minuto. Nel secondo round la sequenza si ripete identica, ma le posizioni da sostenere si invertono: la squadra che sosteneva “A” dovrà sostenere “non A” e viceversa. Una giuria, composta da persone che hanno fatto della parola il proprio mestiere, decreta la squadra vincitrice.

PerLaRe-Associazione Per La Retorica ha organizzato due edizioni della “Guerra di Parole” tra gli studenti di diverse facoltà dell’Università di Tor Vergata e i detenuti del carcere di Regina Coeli. Nel 2016 i partecipanti hanno dibattuto sui confini della legittima difesa, mentre nel 2017 sulla verità, la bugia e le *fake news*. La “Guerra di Parole” ha vinto il premio Prodotto Formativo dell’Anno della rivista *Persone e conoscenze*. Partner del progetto, oltre all’Università degli Studi di Tor Vergata, sono la Crui-Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e Toyota Motor Italia. La Regione Lazio ha dato il patrocinio all’iniziativa.

Una formula simile alla “Guerra di Parole” ha luogo oggi nelle scuole superiori con la sfida oratoria del “Debate”, al quale nel 2018 prenderà parte anche PerLaRe.

Il “Grande Processo della Retorica”, invece, è una formula che ha l’obiettivo di sviscerare i pro e i contro di un argomento,

misurando, al contempo, l'abilità degli oratori. Le "parti" del processo sono rappresentate da due oratori che devono dibattere sull'innocenza o la colpevolezza di un tema. Ad esempio, un oratore sosterrà che il merito è innocente e l'altro che il merito è colpevole. Un giudice farà da moderatore e il pubblico decreterà l'innocenza o la colpevolezza del tema attraverso un applausometro.

Nel complesso il Processo dura 30 minuti. Dopo 15 minuti, è prevista una pausa per consentire al pubblico di avvicinarsi ai contendenti e sussurrare loro suggerimenti per il proseguimento del dibattito. Oltre a PerLaRe-Associazione Per La Retorica, partner del Processo sono: Luiss Business School, Associazione Civita e - nell'ultima edizione - Federmanager Roma e ConcretaMente. Il progetto ha ottenuto il patrocinio della Regione Lazio. Nel 2017 sono stati processati i seguenti temi: innovazione, predica, tottismo (mito della persona famosa che diventa maestra di etica e di estetica), algoritmo, Europa (in collaborazione con la Fondazione De Gasperi), merito (in collaborazione con Federmanager Giovani e Federmanager Roma).

La Guerra e i Processi sono giochi retorici che simulano quanto succede nella vita, dove ci si confronta, ci si scontra e, solo qualche volta, si trova un accordo. L'obiettivo non è convincere o trovare una soluzione. L'obiettivo è dimostrare che si può discutere in

modo pacifico e proficuo e che, per farlo, non basta improvvisare ma bisogna rispettare le regole e prepararsi. Civiltà, voglia di mettersi in gioco e tecnica: questa è la retorica che ci piace.

Saggi

A proposito di educazione e arte cinematografica. Limiti e possibilità formative

di Irene Papa

A voler condurre una riflessione pedagogica animata dalla volontà di indagare criticamente il rapporto tra individuo e società in ottica decostruttiva¹, le forme della rappresentazione culturale di una data società possono essere assunte come privilegiato oggetto di analisi in un duplice senso. Da un lato, esse rinviano a quella rete di significati appartenente alla dimensione della socialità², là dove le relazioni interindividuali, tessute insieme, portano alla costituzione di una “realtà comune” cui l'esperienza educativa risulta

¹ Cfr. AA. VV. (a cura di A. Erbetta), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.

² Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 153-156.

costitutivamente ancorata³. Dall'altro, ponendo l'accento sulla tensione originaria tra soggetto e mondo, possono penetrare nel dinamismo del reale per farsi espressione di inedite possibilità interpretative, spronando in tal modo a una modalità del conoscere che, lungi dall'affidarsi a formule preconfezionate e giudizi talvolta espressi con fuorviante superficialità, accetta e tiene conto della problematicità intrinseca all'esperienza esistenziale e, dunque, educativa⁴. In altri termini, com'è noto, tali forme di rappresentazione possono essere espressione e affermazione di una normatività, così come possono divenire interessanti strumenti di emancipazione intellettuale. Se le une presentano una “lettura ordinata” del mondo, le altre ne offrono una lettura critica.

A tal proposito, possono essere esplorate le possibilità di una relazione feconda tra educazione e arte cinematografica, nella doppia direzione che vede il cinema o come strumento disciplinante coordinato a determinati modelli educativi, o come

³ Come sottolinea Bertolini, la socialità “fa riferimento ad una rete di relazioni interindividuali che si struttura secondo una «forma» che, proprio in quanto tale, supera o va oltre l'insieme stesso delle relazioni da cui peraltro è sempre costituita. Non a caso la socialità costruisce prodotti suoi propri (il sapere stesso, la cultura in senso antropologico, ma anche quella che viene definita «mentalità di gruppo» ecc.) che pur rinviando all'azione, all'intervento, all'inventiva di singoli individui, non si riducono ad essi ma vanno ben al di là di essi”. *Ivi*, p. 155.

⁴ Cfr. AA. VV. (a cura di A. Erbetta), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2005.

strumento di rilettura critico-educativa della propria visione del mondo.

In quest'ottica allora parrebbe opportuno chiedersi: come si configura il rapporto tra soggetto e testo, tra spettatore e film? In base a quali caratteristiche il cinema può offrirsi come importante risorsa formativa?

In primo luogo si può affermare che attraverso lo schermo, in quanto mezzo di proiezione del film, si realizza una vera e propria “comunione” di sguardi: lo sguardo dello spettatore, lasciandosi guidare, orientare da quello del regista, può venire a contatto con un mondo possibile in grado di fornire nuove e complesse chiavi di lettura del reale⁵.

In effetti, la realtà che osserviamo attraverso lo schermo è sempre una realtà “già osservata” da qualcuno che ce la restituisce da una specifica prospettiva. Così, come afferma Casetti, durante la visione di un film ciò che si offre al nostro sguardo è innanzitutto «la presenza di un vedente, di un rapporto con l'oggetto visto, di

⁵ In tal caso si può forse estendere al testo filmico ciò che Madrussan suggerisce a proposito del testo letterario, pur tenendo conto delle peculiarità espressive che fanno capo a due forme artistiche assai diverse: “Considerato innanzitutto in quanto *medium* tra autore e lettore, ogni testo corrisponde a una declinazione specifica del rapporto, stringente e inevitabile, tra vita e cultura”. Cfr. E. Madrussan, *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012, p. 82.

una modalità di inquadrare l'oggetto; in una parola, di un punto di vista»⁶.

Il film infatti non offre una semplice documentazione dei fatti, quanto piuttosto una loro particolare interpretazione. Il lavoro di “messa in forma” che accompagna le diverse fasi di realizzazione dell'opera cinematografica corrisponde a una vera e propria “riscrittura” della realtà mediante la particolare combinazione di elementi precedentemente selezionati⁷.

Come ogni testo quindi, il film viene ad assumere la sua specifica forma sulla base di un'attività intenzionale, di una particolare donazione di senso scaturita a sua volta dal personale vissuto e dalla personale visione dell'autore dell'opera. In questi termini dunque, presentando una realtà filtrata attraverso la sensibilità del regista, il testo filmico si fa espressione e testimonianza di una *Weltanschauung* soggettiva, portando avanti uno sguardo in cui «percezione e interpretazione, realtà e possibilità si mescolano e si confondono tra loro»⁸.

⁶ Cfr. F. Casetti, *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Milano, Studi Bompiani, 2005, p. 56.

⁷ *Ivi*, pp. 34-39.

⁸ *Ivi*, p. 104.

Le stesse immagini cinematografiche, prima ancora che essere immagini del reale, sono immagini di una determinata percezione del reale; restituiscono un particolare modo di percepire gli altri, il mondo e gli eventi che vi si manifestano. Infatti, come ha sottolineato Sartre nel suo studio sull'immaginario, l'immagine non è altro che una "forma di coscienza" e in quanto tale, è espressione di un singolare modo di attribuire senso a un determinato oggetto. In questo senso,

il termine "immagine" non può quindi designare che il rapporto tra coscienza e oggetto; in altre parole è una certa maniera dell'oggetto di presentarsi alla coscienza o, se si preferisce, una certa maniera della coscienza di darsi un oggetto⁹.

Così, ciò che è valido per la percezione sembra valido anche per l'immagine: in entrambi i casi le cose sono quelle che sono e acquisiscono il loro specifico in virtù di una significazione attiva da parte del soggetto. Tuttavia, mentre nell'esperienza sensibile un oggetto appare "esterno alla coscienza" e si dà in maniera graduale, nell'immagine l'oggetto rappresentato si dà già carico di senso in sé, in quanto frutto di una sintesi intenzionale. Nel primo caso un susseguirsi di percezioni svelano progressivamente quegli aspetti che concorreranno a definire il possibile senso dell'oggetto per il

⁹ Cfr. J. P. Sartre, *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940), trad. it. *Immagine e coscienza. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, Torino, Einaudi, 1976, p. 18.

soggetto; nel secondo caso, invece, l'oggetto ha già assunto le sue specifiche caratteristiche manifestandosi in un modo piuttosto che in un altro.

In questa prospettiva dunque, nell'immagine in quanto vera e propria “forma di coscienza” organizzata secondo una “struttura intenzionale”, possono intervenire sotto «forma immaginativa» dei saperi, dei giudizi, delle reazioni affettive che vanno a permeare l'oggetto rappresentato¹⁰. Nello specifico, è l'affettività che conferisce «natura espressiva» all'oggetto in immagine, e a tal proposito, come sostiene Termine:

il cinema, in maniera più diretta ed evidente delle altre arti, ha il potere di mostrarci, nelle e attraverso le immagini, quanto il sentimento sia radicato e indissociabile dal suo oggetto: quanto forte e inscindibile sia la sintesi della rappresentazione e del sentimento¹¹.

Il senso affettivo che scaturisce dall'immagine come vera e propria “presenza vissuta” è anche ciò che suscita nello spettatore una partecipazione coinvolgente, consentendogli così di «partecipare all'azione e alla sorte dei personaggi con grande intensità emotiva»¹².

¹⁰ *Ivi*, pp. 153-155.

¹¹ Cfr. L. Termine, C. Simonigh, *Lo spettacolo cinematografico. Teorie ed estetica*, Torino, Utet, 2003, p. 228.

¹² *Ivi*, p. 232.

Tuttavia, almeno in ambito cinematografico, l'affettività “liberata” attraverso l'immagine non è il solo fattore a definire il particolare coinvolgimento dello spettatore. A giocare un ruolo estremamente significativo in tal senso è quell'«impressione di realtà» emanata dall'immagine cinematografica in quanto “immagine in movimento”. Se una prima impressione di realtà è già riscontrabile nell'immagine fotografica, dove le forme restituite appaiono particolarmente fedeli alle apparenze, nell'immagine filmica l'introduzione del movimento è destinata a potenziarla ulteriormente. Come ha sottolineato Edgar Morin infatti:

La proiezione del movimento restituisce agli esseri e alle cose la loro mobilità fisica e biologica. Ma allo stesso tempo essa apporta molto di più. La fotografia era fissa in un istante eterno. Il movimento introdusse la dimensione del tempo: il film ha uno svolgimento, una durata. Nello stesso tempo le cose in movimento realizzano lo spazio che esse percorrono e attraversano, e soprattutto si realizzano nello spazio¹³.

Il movimento diviene così una «potenza decisiva di realtà», e combinato con la fedeltà all'apparenza delle forme, viene a determinare «la sensazione della vita concreta», dalla quale

¹³ Cfr. E. Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie sociologique* (1956). trad. it. *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Cortina, 2016, p. 118.

scaturiscono «alcune partecipazioni affettive collegate alla vita reale»¹⁴.

In particolare, la partecipazione affettiva è messa in moto dai processi di proiezione e identificazione; processi che non hanno a che fare soltanto con l'esperienza della visione cinematografica, ma che generalmente agiscono anche nella nostra vita quotidiana¹⁵. Il processo di proiezione è un fenomeno tramite il quale attribuiamo a qualcuno emozioni, sensazioni e sentimenti, desideri e timori nostri, spesso si manifesta quando tentiamo di comprendere un determinato personaggio secondo ciò che ha caratterizzato la nostra stessa esperienza. L'identificazione, al contrario, è un processo tramite il quale assumiamo emozioni, sentimenti, e più in generale il contenuto dell'interiorità di qualcun altro. Durante la visione del film, tali processi agiscono contemporaneamente, venendo a definire la particolare condizione vissuta dallo spettatore:

Questo flusso di immagini, di sentimenti, di emozioni, costituisce una corrente surrogata che si adatta e adatta a sé il dinamismo cenestesico, affettivo e mentale dello spettatore. [...] Il cinema è proprio questa simbiosi: un sistema che tende a integrare lo spettatore nel flusso del film. Un sistema che tende a integrare il flusso del film nel flusso psichico dello spettatore¹⁶.

¹⁴ *Ivi*, pp. 118-119.

¹⁵ *Ivi*, pp. 94-95.

¹⁶ *Ivi*, p. 104.

Mentre le vicende che riguardano i personaggi si svolgono davanti ai nostri occhi, attraverso un intenso coinvolgimento mentale e affettivo noi possiamo percepire con loro, dividerne sensazioni e vissuti. Si potrebbe anche affermare che lo spettatore sperimenta in questo modo la possibilità di una percezione altra, “vivendo” letteralmente le inedite tracce di un senso che si dispiega proprio di fronte a lui. Se è vero che, durante la visione di un film, lo spettatore tende a proiettarsi e identificarsi soprattutto con i personaggi che risultano più simili a lui, l'intensità della partecipazione affettiva prodotta dal cinema non esclude – anzi, spesso incoraggia – l'identificazione-proiezione con quei personaggi ignorati, se non addirittura disprezzati nella vita quotidiana¹⁷. In questo quadro, come specifica Morin,

il film stimola l'identificazione con il simile e con il diverso ed è questo secondo aspetto che traccia una netta linea di separazione dalle partecipazioni della vita reale¹⁸.

In questo modo, il diverso, l'Altro entra a far parte del nostro mondo interiore, così come nell'alterità possiamo scoprire tracce di noi stessi. L'esperienza comprensiva che ne risulta può quindi tradursi in materia d'indagine e di riflessione riguardo il lavoro del proprio immaginario, del proprio modo di rappresentare il mondo

¹⁷ *Ivi*, pp. 105-106.

¹⁸ *Ivi*, p. 107.

e di dare corpo al proprio vissuto. Più sinteticamente, si può trattare della presa di coscienza dei modi con cui prende forma la propria identità, almeno per ciò che riguarda i dispositivi di significazione disponibili nel quotidiano.

Di qui, inoltre, la possibilità di una rielaborazione pedagogicamente avvertita su quegli stessi processi di rappresentazione e di autorappresentazione consentirebbe al soggetto di riflettere sui propri modi di agire nel mondo e con gli altri. È, infatti, nell'esperienza autoriflessiva che la sintesi di rappresentazione con cui il cinema restituisce la complessità della condizione umana può diventare espressione di un miglior impegno formativo individuale.

In particolare, grazie alle sue peculiarità espressive, e nella lettura che ne dava Merleau-Ponty, il cinema avrebbe supportato un nuovo modo di intendere le emozioni quali la collera, l'amore e l'odio. Confermando le concezioni elaborate a suo tempo in seno alla *Gestaltpsychologie*, il cinema mostra come determinati stati emotivi non siano più da considerarsi dei «fatti psichici nascosti nel più profondo della coscienza altrui», ma come «tipi di

comportamento o stili di condotta visibili dal di fuori»¹⁹. Tali modi di essere sono originariamente ancorati alla percezione, la quale non deve più essere considerata «una somma di dati visivi, tattili, uditivi», bensì «un'unica maniera di esistere che parla contemporaneamente a tutti i miei sensi»²⁰.

Ora, il cinema, tramite l'impiego del movimento «imita le mosse della nostra percezione visiva»²¹, ed è questa particolarità che ha portato Merleau-Ponty a considerare il film anzitutto come «oggetto da percepire» e come una «*forma* temporale» che attraverso l'impiego di immagini, suoni, rumori e parole viene a costituire «un tutto nuovo e irriducibile agli elementi che entrano nella sua composizione»²². Dunque, «il film non si pensa, ma si percepisce»²³, ed è proprio per questo motivo che

l'espressione dell'uomo può essere nel cinema così intensa: il cinema non presenta, come il romanzo ha fatto a lungo, i pensieri dell'uomo,

¹⁹ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Le cinéma et la nouvelle psychologie* (1947), trad. it. *Il cinema e la nuova psicologia*, in Id., *Sens et non sens* (1966), trad. it. *Senso e non senso*, Milano, Il Saggiatore, 1968, p. 74. Come precisa Enzo Paci nell'*Introduzione* di *Senso e non senso*, il termine “comportamento” è qui utilizzato da Merleau-Ponty per indicare un'esperienza originariamente ambigua, che non può essere unilateralmente considerata come esperienza esclusivamente soggettiva o esclusivamente oggettiva, ma che si presenta piuttosto come «un modo di essere del rapporto tra gli uomini e un modo di essere del rapporto degli uomini col mondo». Cfr. E. Paci, *Introduzione*, in M. Merleau-Ponty, *Senso e non senso*, cit., p. 12.

²⁰ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Op. cit.*, p. 71.

²¹ Cfr. E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, cit., p. 122.

²² Cfr. M. Merleau-Ponty, *Op. cit.*, pp. 75-76.

²³ *Ivi*, p. 80.

ma la sua condotta o il suo comportamento, ci offre direttamente questa maniera speciale di essere al mondo, di trattare le cose e gli altri, che per noi è visibile nei gesti, nello sguardo e nella mimica, e che definisce con evidenza ogni persona che conosciamo²⁴.

In definitiva, ciò che sembrerebbe sottolineare Merleau-Ponty e che risulta qui particolarmente interessante è il carattere irriducibile dell'esperienza vissuta dell'uomo, che sempre si dà in un complesso “insieme di rapporti”, e che il cinema può mostrarci in maniera esemplare, manifestando così una particolare affinità con le filosofie novecentesche:

una buona parte della filosofia fenomenologica o esistenziale consiste nello stupirsi di questa inerenza dell'io al mondo e dell'io agli altri, nel descriverci tale paradosso e tale confusione, nel fare vedere il rapporto fra soggetto e mondo, fra soggetto ed altri, anziché spiegarlo, come facevano i classici ricorrendo allo spirito assoluto. Orbene, il cinema è particolarmente adatto a fare apparire l'unione di spirito e corpo, di spirito e mondo, e l'esprimersi dell'uno nell'altro²⁵.

Di qui un altro fondamentale nodo formativo: la capacità cinematografica di restituire la sostanziale ambiguità dell'esperienza vissuta, di mostrare in maniera diretta la struttura relazionistica della realtà²⁶, viene ad essere uno stimolo alla

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ivi*, p. 81.

²⁶ Cfr. E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Trento, Erickson, 2005.

comprensione non soltanto dell'altro, ma più in generale della realtà che può circondarci.

Nello specifico, tale comprensione è incoraggiata dal dinamismo intrinseco allo sguardo cinematografico offerto allo spettatore. In questo senso infatti, il punto di vista offerto dal regista è un punto di vista “mobile”, caratterizzato dalla possibilità di presentare le diverse prospettive dei singoli personaggi coinvolti nella vicenda rappresentata²⁷. In questo modo, lo spettatore è chiamato a confrontare – e a confrontarsi con – le differenti esperienze di vita dei personaggi, il loro stato emotivo e, in una parola, la loro specifica Weltanschauung. Ciò può avvenire, ad esempio, quando ci vengono presentati diversi personaggi che, col loro carico di vissuti, percepiscono e dunque reagiscono in maniera differente a un medesimo avvenimento.

In questo caso, lo sguardo dell'autore offre un punto di vista sul punto di vista dei personaggi²⁸, presentati attraverso diversi gradi di intensità e varietà, secondo quanto previsto dalla sua specifica strategia narrativa di focalizzazione, intesa come «il modo in cui

²⁷ Cfr. C. Simonigh, *Introduzione. Comprendere il cinema, comprendere la complessità*, in E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, cit., p. X.

²⁸ In quest'ottica allora, come suggerito da Rondolino e Tomasi, sarebbe opportuno «distinguere fra un'identificazione primaria, quella dello spettatore con la macchina da presa, e un'identificazione secondaria, quella coi personaggi». Cfr. G. Rondolino, D. Tomasi, *Manuale del film. Linguaggio, racconto, analisi*, Torino, Utet, 2011, p. 152.

vengono regolati all'interno di un racconto i rapporti di sapere fra istanza narrante, personaggio e spettatore»²⁹. Così, attraverso differenti forme di focalizzazione, il regista fornisce allo spettatore una serie di informazioni specifiche sul mondo in cui si svolge la storia narrata e sui personaggi che vi agiscono, sul loro carattere, le loro aspirazioni e i loro sentimenti. Naturalmente, la focalizzazione può variare nel corso della narrazione, e può fornire allo spettatore un sapere maggiore rispetto a quello dei personaggi coinvolti nella vicenda rappresentata. In tal caso, lo spettatore si troverà in una “condizione privilegiata” che potrà consentirgli di cogliere il senso complessivo dell'opera, soprattutto alla luce delle differenti intersezioni di senso tra i vari personaggi. In questo modo, lo spettatore ha l'opportunità di cogliere il vero significato di una situazione, mentre i personaggi che vi sono completamente immersi ne hanno una visione parziale. Detto altrimenti, mentre i personaggi risultano “situati” nei limiti della loro esperienza soggettiva, allo spettatore è concessa una visione più ampia che gli consente di porre in relazione tra loro i diversi vissuti dei personaggi; nonché la possibilità di cogliere il senso del tutto come delle parti. Così, il meta-punto-di-vista che lo spettatore elabora a partire dalla sua particolare posizione assume uno specifico rilievo

²⁹ *Ivi*, p. 41.

formativo nello sviluppo di un pensiero complesso, delineandosi come

strumento per cogliere l'esistenza e l'azione di paradigmi riduttivi e disgiuntivi all'interno delle proprie o delle altrui concezioni, così da favorire la cosiddetta 'comprensione dell'incomprensione'³⁰.

Se, come scrive Edgar Morin, «comprendere significa intellettualmente apprendere insieme, com-prendere, cogliere insieme (il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l'uno)»³¹, allora il cinema può offrirsi come valido strumento formativo: evocando tutta la problematicità che investe l'esperienza vissuta dell'uomo ci invita a interrogarci sulle motivazioni sottese a determinati comportamenti dell'uomo, sulle molteplici manifestazioni di senso che riguardano le pratiche intersoggettive e i processi culturali propri di una società.

Tuttavia, non sempre il cinema può incoraggiare una conoscenza critica dell'uomo e della società, anzi. A tal proposito pare opportuno soffermarsi brevemente su alcuni aspetti riguardanti il mutamento radicale che ha investito lo statuto stesso dell'immagine – cinematografica e più in generale massmediatica – e le

³⁰ Cfr. C. Simonigh, *Chronique d'un été. Educare all'umanesimo planetario*, in "Paideutika", n. 16. VIII, 2012, p. 66.

³¹ Cfr. E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, (1999), trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001, p. 98.

conseguenti ripercussioni sia nelle modalità di partecipazione dello spettatore, sia nel complesso panorama culturale contemporaneo.

Come sottolineato da Simonigh sulla scorta delle riflessioni di Jean Baudrillard³², il profondo cambiamento in questione prende avvio nella seconda metà del Novecento, e in particolare a partire dagli anni Sessanta quando, parallelamente all'avvento della televisione, inizia ad affermarsi una nuova tendenza estetica mossa dall'intento di offrire allo spettatore una “rappresentazione oggettiva” del mondo attraverso un'immagine che risulti il più possibile fedele alla realtà fin nei suoi minimi dettagli. Ha inizio così l'«epoca dell'iperrealismo», ossia una fase in cui si afferma una vera e propria «estetica dell'oggettività» basata su una presunta «equivalenza tra immagine e reale»³³, che mediante l'utilizzo di tecnologie sempre più avanzate, si propone di restituire un'immagine «più reale della realtà stessa»³⁴.

Tale tendenza estetica sorge e si afferma sulla base di istanze etiche volte a rivendicare una più autentica rappresentazione del mondo e dei fatti, possibilmente priva di mistificazioni che potrebbero ostacolarne una corretta comprensione.

³² Cfr. C. Simonigh, *L'immagine-spettacolo*, Roma, Bonanno, 2011, pp. 153-169.

³³ *Ivi*, p. 42.

³⁴ *Ivi*, p. 164.

Se in tal senso l'immagine iperrealistica ha inizialmente effetti positivi fino a diventare uno strumento di denuncia sociale³⁵, nel corso degli anni Ottanta e Novanta, non solo si rafforza l'equivalenza tra immagine e realtà, ma quest'ultima viene ad essere “contaminata” dalla sua immagine, sino ad esserne sostituita. Si tratta di un fenomeno strettamente connesso all'uso strumentale dell'immagine iperrealistica, presto assoggettata alle logiche di mercato. Proprio in questo periodo infatti, con l'obiettivo di catturare rapidamente l'attenzione di un pubblico sempre più vasto, l'industria culturale massmediatica sembra orientarsi sulla proposta di immagini in grado di suscitare nello spettatore “emozioni forti”, più intense di quelle provate nella realtà. Si determina così un mutamento significativo nelle condizioni di partecipazione del pubblico. In particolare, la rappresentazione, concentrata solo su determinati aspetti della realtà e spesso ottenuta mediante la realizzazione di effetti speciali, punta a una sovra-stimolazione percettiva capace di destare nello spettatore «istinti primordiali» ed «emozioni elementari»³⁶.

Le immagini così elaborate, cariche di sensazionalismo, ci mostrano una “realtà spettacolarizzata” anche in quelli che possono

³⁵ *Ivi*, p. 163.

³⁶ *Ivi*, p. 164.

esserne gli aspetti più intimi o deteriori; e non è un caso che un ruolo di primo piano nelle rappresentazioni di questi anni sia stato affidato alla coppia Eros-Thanatos, della quale ogni aspetto è entrato a far parte della dimensione del visibile, divenendo spettacolo³⁷.

In altri termini, le ragioni del business e la competitività del mercato in questione spingono l'industria culturale a puntare sempre più su rappresentazioni cariche di iperrealismo e sensazionalismo. Gli istinti primordiali e le emozioni elementari che ne derivano costituiscono infatti un ingrediente fondamentale per assicurare la vendita e l'ampio successo di pubblico dei prodotti massmediatici, attraendo così anche gli investimenti pubblicitari. In questo contesto, viene a determinarsi un cambiamento profondo circa le modalità di partecipazione dello spettatore:

In questa sorta di escalation di rilanci, mentre lentamente le difese e perciò le soglie di tolleranza dello spettatore si innalzavano, rendendolo assuefatto a ogni sorta di rappresentazione, scendeva anche la sua capacità di sentire. L'emotività del tutto fine a se stessa privava progressivamente lo spettatore della possibilità di accedere a una progressione sia del sentire, sia del legame con l'alterità³⁸.

³⁷ *Ivi*, pp. 93-112.

³⁸ *Ivi*, p. 167.

Dunque, la sovra-stimolazione percettiva porterebbe il coinvolgimento dello spettatore a un livello, per così dire, superficiale, dove sempre meno spazio è lasciato alla dimensione immaginativa e a quel lavoro interpretativo soggettivo indispensabile per un'esperienza estetica autenticamente formativa. In particolare, ciò che sembra venir meno nell'ambito del sensazionalismo è la reciprocità del confronto con l'altro; quella reciprocità alimentata dalla complementarietà dei processi di proiezione e identificazione. Durante la rappresentazione iperrealistica infatti, il coinvolgimento attivo del soggetto-spettatore risulterebbe fortemente inibito a vantaggio di una passività che sembrerebbe favorire in particolare il processo di identificazione. In questo quadro, non solo lo spettatore è naturalmente portato a identificarsi con i personaggi, ad assumere passivamente i contenuti della loro interiorità, ma si alimenta anche quel particolare «effetto suggestivo» che spinge lo spettatore a «provare, anche dopo la visione di immagini e dunque nel contesto reale, le emozioni e le sensazioni suscitate durante la visione delle immagini stesse»³⁹.

Il rapporto tra la realtà e la sua immagine tenderebbe sempre più a fondarsi su un «principio d'indistinzione», con l'effetto di

³⁹ *Ibidem.*

incoraggiare un'interpretazione del mondo – individuale e collettiva – spesso astratta, semplicistica, fuorviante. Come specifica Simonigh, da tale situazione

deriva naturalmente un'uniformità dal potere normativo e totalizzante che – quasi superfluo esplicitarlo – pericolosamente inclina a usi e abusi strumentali dell'immagine e che determina significative conseguenze negli assetti culturali, con ripercussioni ideologiche, politiche, sociali ed economiche su scala mondiale⁴⁰.

A tal proposito, sono diversi gli studiosi che nel corso del Novecento hanno visto nell'industria culturale e dello spettacolo un'importante fonte di sostegno ideologico al vigente sistema di potere, constatando il pericolo di una normalizzazione del mondo e di un'omologazione delle coscienze.

In particolare, già nel '44, Horkheimer e Adorno sembrano vedere nel progressivo indebolimento della dialettica tra realtà e rappresentazione un significativo fattore di manipolazione:

La vita, tendenzialmente, non deve più potersi distinguere dal film. In quanto esso, battendo di gran lunga il teatro illusionistico, non lascia alla fantasia e al pensiero degli spettatori alcuna dimensione in cui possano – sempre nell'ambito dell'opera filmistica, ma svincolati dai suoi puri dati – spaziare e muoversi per conto proprio senza perdere il filo, addestra le proprie vittime a identificarlo immediatamente con la

⁴⁰ *Ivi*, p. 172.

realtà. L'atrofia dell'immaginazione e la spontaneità del consumatore culturale odierno non ha bisogno di essere ricondotta a meccanismi psicologici⁴¹.

Qualche decennio più tardi, Guy Debord, nella sua riflessione critica sulla società dello spettacolo, arriva a considerare lo spettacolo stesso un'attività specializzata del potere⁴², espressione di una «Weltanschauung oggettivata»⁴³, ovvero di un «discorso ininterrotto che l'ordine presente tiene su se stesso, il suo monologo elogiativo»⁴⁴. Se nel '67 Debord rileva nello spettacolo una vera e propria «materializzazione» dell'ideologia⁴⁵ che si pone nelle sue forme come «presenza permanente» della «giustificazione totale delle condizioni e dei fini dell'esistente»⁴⁶, nel 1988, riprendendo e ampliando le sue tesi nei *Commentari alla società dello spettacolo*, gli riconosce un potere sempre maggiore, in particolare in virtù della sua massiccia diffusione e dell'innovazione tecnologica. L'autore afferma infatti che «lo spettacolo si è mischiato a ogni realtà, irradiandola»⁴⁷, arrivando a influenzare la maggior parte dei comportamenti e degli stili di vita. Ecco perché Debord arriva a

⁴¹ Cfr. M. Horkheimer, T. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944), trad. it. *Dialettica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 136-137.

⁴² Cfr. G. Debord, *La société du Spectacle*, (1967), trad. it. *La società dello spettacolo*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2008, p. 59.

⁴³ *Ivi*, p. 54.

⁴⁴ *Ivi*, p. 59.

⁴⁵ *Ivi*, p. 179.

⁴⁶ *Ivi*, p. 54.

⁴⁷ *Ivi*, p. 194.

identificare contenuti e modelli offerti dallo spettacolo con l'autorità stessa⁴⁸.

Infine, all'inizio del XXI secolo, proprio l'indistinzione tra la realtà e la sua immagine, soprattutto nell'ambito della globalizzazione culturale, ha portato Jean Baudrillard a denunciare l'esistenza di una «Realtà Integrale», ossia una realtà falsificata, “simulata”, che ben poco ha a che fare col referente reale, espressione dell'egemonia del modello di società occidentale e affermazione della sua presupposta superiorità culturale. In questa chiave, la Realtà Integrale gli appare come «una sorta di purificazione etnica della realtà sotto il segno del Bene, tutto ciò che vi resiste si converte in terrorista e cade sotto l'influenza dell'asse del Male»⁴⁹. Così intesa, la Realtà Integrale sarebbe anche ciò che ha favorito «l'asservimento delle menti a un unico modello»⁵⁰, inaugurando così l'era di un'egemonia basata sull'«interiorizzazione del padrone da parte del servo emancipato»⁵¹.

Eppure, nonostante le criticità sollevate in merito allo spettacolo cinematografico, al nuovo statuto dell'immagine e al suo rapporto

⁴⁸ *Ivi*, p. 208.

⁴⁹ Cfr. J. Baudrillard, *L'agonie de la puissance*, trad. it. *L'agonia del potere*, Milano-Udine, Mimesis, 2008, p. 19.

⁵⁰ *Ivi*, p. 16.

⁵¹ *Ivi*, p. 15.

col referente reale, il cinema può ancora assumere un valido ruolo formativo, spesso incoraggiando una conoscenza della società in senso critico. In che modo? A tal proposito, come suggerisce Malavasi:

Il cinema ha un valore formativo quando rivela una dimensione sconosciuta della realtà che percepiamo, invisibile nella comune rappresentazione del mondo o dimenticata, negletta nel fluire vorticoso dell'esperienza⁵².

Dunque, in altri termini si potrebbe affermare che il cinema stimola una conoscenza critica della società quando testimonia di un reale al di là della realtà-simulacro, ovvero quando ci mostra esperienze vissute nel segno della problematicità, della tensione che sempre investe la relazione tra l'uomo e il mondo, tra l'uomo e gli altri. Resta ferma infatti la capacità del cinema – evocata in precedenza – di mostrarci in maniera diretta determinate “esperienze in situazione”, “forme del senso” sulle quali possiamo essere portati a riflettere, accedendo così a chiavi di lettura ulteriori.

In quest'ottica allora, il cinema può farsi strumento di critica sociale, e può farlo in particolare se si sofferma sui rapporti tra l'individuo e la società nel tempo della crisi. L'impegno pedagogico

⁵² Cfr. P. Malavasi, *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, in AA. VV. (a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 60.

del cinema può tradursi quindi nella messa a punto di uno sguardo critico, riflessivo, interrogante, che, lungi dal proporre una narrazione rassicurante e conciliante con l'ordine esistente, riesca piuttosto a rinvenirne le contraddizioni e gli aspetti “irrazionali” o “irrelazionistici”. D'altronde, se per Sartre l'impegno dello scrittore in quanto mediatore consisteva soprattutto nel restituire ai suoi lettori una «coscienza inquieta»⁵³, si può allora dire altrettanto dell'autore (o autori) di un'opera cinematografica. In tal caso, in uno stretto rapporto tra vita e cultura, l'inquietudine restituita, oltre ad essere tratto distintivo – in quanto originario – dell'esperienza esistenziale, si profila anche come una “postura intellettuale” impegnata a suggerire nuove possibilità con le quali concepire noi stessi e il mondo in cui siamo chiamati a progettarci⁵⁴. Naturalmente, il termine “inquietudine” qui ha ben poco a che fare con i significati che gli sono correntemente attribuiti, ma, come specifica Madrussan, riguarda piuttosto

un modo di essere nel mondo che contraddistingue il pensiero interrogante, la curiosità, l'insaziabile desiderio di ulteriorità, perfino una più acuta sensibilità rispetto alla superficialità di ciò che pare noto⁵⁵.

⁵³ Cfr. J. P. Sartre, *Situations I, II, III, IV* (1947), trad. it. *Che cos'è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 2009, pp. 57-62.

⁵⁴ Cfr. E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La maoeuve formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017.

⁵⁵ *Ivi*, p. 26.

Nell'incedere inquieto del pensiero risiede allora una «straordinaria fonte di vitalità formativa»⁵⁶ che si esplicita in un «esercizio di relazioni»⁵⁷ e, più precisamente in un'«educazione alla problematicità»⁵⁸. Tale è l'autentico impegno formativo cui può puntare l'arte cinematografica: abitare l'inquietudine tentando di porsi al riparo da interpretazioni semplicistiche o da giudizi tranchant, per alimentare un pensiero in grado di schiudere nuove possibilità interpretative e, dunque, nuove possibilità progettuali.

Riferimenti bibliografici

Th. Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1972), trad. it. *Teoria della Halbbildung* (a cura di G. Sola), Genova, Il Melangolo, 2010.

J. Baudrillard, *L'agonie de la puissance*, trad. it. *L'agonia del potere*, Milano-Udine, Mimesis, 2008.

P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

F. Casetti, *L'occhio del novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Milano, Studi Bompiani, 2005.

⁵⁶ *Ivi*, p. 30.

⁵⁷ *Ivi*, p. 31.

⁵⁸ *Ivi*, p. 211.

M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Trento, Erickson, 2005.

G. Debord, *La société du spectacle* (1967), trad. it. *La società dello spettacolo*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2008.

A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro, 1994.

Id., (a cura di), AA. VV., *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2005.

Id., (a cura di), AA. VV., *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.

G. Giachery, *Il discorso eretico. Michel Foucault e la formazione delle soggettività*, Torino, Neos Edizioni, 2015.

M. Horkheimer, T. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944), trad. it. *Dialettica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966.

P. Malavasi, *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, in AA. VV. (a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Trento, Erickson, 2005.

Id., *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012.

Id., *Educazione e inquietudine. La maoeuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017.

M. Merleau-Ponty, *Le cinéma et la nouvelle psychologie* (1947), trad. it. *Il cinema e la nuova psicologia*, in Id., *Sens et non sens* (1966), trad. it. *Senso e non senso*, Milano, Il Saggiatore, 1968.

E. Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie sociologique* (1956), trad. it. *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Cortina, 2016.

Id., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999), trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.

E. Paci, *Introduzione*, in M. Merleau-Ponty, *Senso e non senso*, Milano, Il Saggiatore, 1968.

G. Rizzo, *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2014.

G. Rondolino, D. Tomasi, *Manuale del film. Linguaggio, racconto, analisi*, Torino, Utet, 2011.

J. P. Sartre, *L'Imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940), trad. it. *Immagine e coscienza. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, Torino, Einaudi, 1976.

Id., *Situations I, II, III, IV* (1947), trad. it. *Che cos'è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 2009.

C. Simonigh, *L'immagine-spettacolo*, Roma, Bonanno, 2011.

Id., *Chronique d'un été. Educare all'umanesimo planetario*, in "Paideutika", n. 16, VIII, 2012.

Id., *Introduzione. Comprendere il cinema, comprendere la complessità*, in E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Cortina, 2016.

L. Termine, C. Simonigh, *Lo spettacolo cinematografico. Teorie ed estetica*, Torino, Utet, 2003.

Quasi un'apologia: Università e Terza Missione contro le discriminazioni di genere. Un contributo pedagogico

di **Elvira Lozupone**

Introduzione

La trattazione sviluppa il tema dell'incontro/scontro con le tematiche dell'alterità nell'orientamento sessuale alla luce della Terza Missione universitaria, attraverso l'esposizione di alcuni lavori pedagogici con cui si è contribuito all'analisi del fenomeno *gender* a scuola, svolti presso l'Università Tor Vergata di Roma e in collaborazione con altre università italiane.

Quanto verrà illustrato potrà apparire autoreferenziale e quindi limitato perché originatosi da una serie di ostacoli che presenta ancora oggi la trattazione su base scientifica di argomenti connessi con 'l'educazione e il genere' all'interno della scuola; vuole peraltro costituire un invito, rivolto ad accademici e a tutte le componenti del sistema scolastico, a dismettere timori e paure, per lanciarsi in una sfida appassionante e di grande spessore etico: una risposta

adeguata alle stimolazioni del *gender* e di tutte le sfaccettature che ne connotano la complessità, appare doverosa e caratterizzante l'attività accademica, nonostante la asserita *delicatezza* del tema, spesso richiamata come elemento ostativo all'analisi del fenomeno e delle sue implicazioni, che va superata attraverso una speculazione rispettosa, ma critica.

L'Università ha il dovere di contribuire all'analisi del fenomeno e delle sue implicazioni a tutti i livelli, come parte della Terza Missione, in un clima che lascia troppo spazio alle polemiche e al clamore mediatico, per cui vale la pena di rimarcarne il ruolo incoraggiando la creazione di reti universitarie volte al fronteggiamento sereno di questa emergenza, avendo come chiaro punto di riferimento il rifiuto di ogni strategia discriminatoria e il valore intrinseco di ogni persona, insieme al criterio guida del superiore interesse del fanciullo in ogni questione che lo riguardi, unitamente al valore imprescindibile della famiglia che costruisce - insieme alla scuola - lo sviluppo armonioso del minore.

La cornice di riferimento: le parole di Francesco

Come presupposto di questa analisi ci si vuol riferire alle parole del Santo Padre Francesco - nel 2017 in visita all'Università di Roma

Tre¹ - in relazione al valore della ricerca scientifica nella creazione di una cultura umanistica.

Francesco mette a tema la ricerca «del bene del vero e del bello» come fondamento euristico, a stretto contatto con la realtà: ogni ricerca oggettiva e soggettiva ha necessariamente da confrontarsi con la realtà, per non cadere nel solipsismo speculativo. Accade di frequente però, soprattutto per i giovani, cui il Pontefice si rivolge, che il confronto con una realtà contraddittoria sempre più difficile da comprendersi e poi da gestirsi, possa ingenerare scoraggiamento e perdita di speranza nello sforzo del singolo che si sente piccolo e incapace di incidere sul reale; il Pontefice asserisce invece che la rinuncia a ogni tentativo di comprensione della realtà con l'assunzione di un atteggiamento di passività ed eterodirezione, rappresenti la *porta larga* che apre alla ricerca dell'effimero, al conformismo sociale e la caduta in «veri labirinti esistenziali».

La ricerca, che porta a confrontarsi con l'alterità, qualunque essa sia, va condotta secondo i criteri suggeriti da Francesco: «riflessione e discernimento, senza pregiudizi ideologici, senza paure o fughe».

¹ Discorso del Santo Padre Francesco all'Università Roma Tre Venerdì, 17 febbraio 2017, https://w2.vatican.va/content/.../papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

E il cambiamento, anche se doloroso, apre a «nuove possibilità ed orizzonti di bene», purché il centro di ogni ricerca, di ogni innovazione, sia e rimanga la persona e la sua dignità inalienabile.

«I grandi cambiamenti chiedono di ripensare i nostri modelli economici, culturali e sociali, per recuperare il valore centrale della persona umana».

Una cultura infatti non decadente, che produce frutti che si trasmettono alla posterità, è una cultura che ha una visione chiara dei propri principi e valori per cui riesce ad aprirsi alla ricerca, all'accoglimento e alla condivisione dei valori dell'altro, rifugge dall'appiattimento valoriale, non rifiuta aprioristicamente, include.

«vivere l'Università come ambiente di vero dialogo, che non appiattisce le diversità e neppure le esaspera, ma apre al confronto costruttivo, [...] superando le tentazioni dell'indifferenza e del timore».

Università e Terza missione

Questa premessa esorta ad una ricerca libera dal timore e dall'indifferenza, qualificata da un carattere dialogico che - per altri versi e certamente con altri fini - compare sul versante Università nei rapporti con il territorio, già dal 2004 quando l'ANVUR richiede agli atenei italiani di confrontarsi con attività che

costituiscono la Terza Missione dell'Università oltre a quelle consolidate di ricerca e insegnamento.

«Per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento [...] e di ricerca [...]. Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto»².

Non è questa la sede per discutere sulle rilevazioni ANVUR, oggetto di acceso dibattito, ma giova ricordare che la terza missione può essere distinta in due filoni: quello della mera valorizzazione economica della conoscenza, e quella di una terza missione culturale e sociale: quest'ultimo filone è quello che più si addice a discipline di stampo socio-psico-pedagogico e filosofico, che da sempre elaborano e sviluppano *beni immateriali* i cui risultati speculativi hanno spessore etico, esistenziale, che concorre al

² ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, ANVUR 2013, p. 559.

benessere generalizzato, all'equità e al rafforzamento della coesione sociale.

Gli Atenei italiani hanno sviluppato le indicazioni ANVUR in maniera personale e creativa.

Nel 2014, l'attuale Rettore dell'Università Tor Vergata di Roma, il prof. Giuseppe Novelli, redige con il collega prorettore Maurizio Talamo un dossier dal titolo: *La Terza Missione per l'Università Italiana. Una nuova occasione per crescere?*³

La Terza Missione universitaria si attua nella creazione di iniziativa e valore, e per la comunità accademica si condensa in una significativa metafora, nell'«uscire dalle sue stanze del sapere»⁴ per incontrare il territorio, le culture, gli stili di vita.

La metafora si riferisce ad una interazione paritaria tra università e territorio che deve superare definitivamente la logica della gerarchizzazione dei saperi, a favore di una logica del tipo *bottom-up* improntata al dialogo, finalizzata all'integrazione della conoscenza con la tecnologia e l'etica per «giungere ad una

³ G. Novelli, M. Talamo, *La Terza Missione per l'Università Italiana Una nuova occasione per crescere?* *Med. Chir.* 61. 2739-2746, 2014.

⁴ G. Novelli, M. Talamo, *op. cit.*, p. 2745.

soluzione di impatto sociale, in grado di migliorare la qualità della vita delle persone»⁵.

La pretesa di neutralità nell'epistemologia, ragione principale del mancato dialogo tra università e territorio, si è infatti rivelata un'aspirazione chimerica, all'origine di danni ambientali come conseguenza di uno sviluppo scientifico che procede senza criteri etici, con ricadute drammatiche su uomini e donne reali a livello mondiale. Una conoscenza senza etica costruisce impianti ideologici dai contorni inquietanti in cui si rischia di perdere di vista la persona, la sua formazione, e la tutela della sua inalienabile dignità.

Per questo motivo - concludono Novelli e Talamo - il rapporto fra gli estensori della conoscenza scientifica e dei suoi possibili fruitori:

«Dovrà essere non più unilaterale, ma [...] dovrà essere una modalità flessibile, dinamica e strutturata di scambio di conoscenze ed esperienze con la società civile nell'ottica della reciproca crescita. In particolare, l'Università deve essere per i giovani un punto di riferimento, non solo culturale, ma anche sociale.»⁶

Appare qui il carattere laico dell'Università pubblica, che vuole ricomporre la frattura tra le prime due missioni e il territorio

⁵ Ivi

⁶ *Ibidem*

attraverso l'individuazione di *un'idea* che si traduce in conoscenza e miglioramento del benessere delle persone che si approssima, in chiave laica, a ciò che nel linguaggio cristiano è il servizio.

Un altro documento recente in cui i docenti cattolici delle Università italiane si esprimono relativamente a questo nuovo modo di intendere ruolo e funzioni degli Atenei, costituisce una sintesi più ampia e condivisa relativa alla Terza Missione.

Il Giubileo degli Universitari celebrato nel corso del Giubileo della Misericordia voluto da Francesco nel 2016, coniugava Conoscenza e Misericordia attraverso l'icona del Buon Samaritano che si fa vicino alla vittima dei banditi e mette a disposizione del malcapitato oltre ai suoi poveri mezzi, quello che sa, tutto quello che può fare per lui. Conoscenza al servizio dei poveri, degli oppressi, come insegna Francesco, come attuato da Freire, al servizio di coloro che portano le ferite inferte dal progresso sociale economico e tecnologico come indica Mollenhauer⁷, sono tratti che risplendono in questa icona, ancora una volta, come cifre costitutive dell'Accademia.

⁷ K. Mollenhauer, *Handbuch der Sozialpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim and Basel, 1964.

Lo sforzo di compenetrare saperi alti e il bene dell'altro come bene comune, alla luce di un'analisi preoccupata e lucida del mondo contemporaneo susciterà la Carta di Roma del 2016⁸ presentata all'Università Lateranense nell'appuntamento annuale del Simposio degli Universitari, svoltosi nella cornice giubilare, in cui la Terza missione verrà precisata attraverso l'indicazione di azioni chiave che costituiranno gli elementi portanti nella presentazione dei lavori svolti.

La Carta di Roma si propone come documento dal respiro universale che richiama gli accademici nella loro veste di cittadini del pianeta, rimarcando la necessità di porre la *persona* al centro di ogni atto universitario speculativo e di realizzazione sperimentale con specifico riferimento alla Terza missione dell'Università.

La consapevolezza di un futuro incerto per il destino dell'umanità, quindi per la precarietà sempre insita nella condizione umana, ma oggi fonte di particolare preoccupazione, costituisce il primo passo verso una ricerca di aggregazione sociale, di crescita economica

⁸ Giubileo delle Università e dei Centri di Ricerca e delle Istituzioni dell'alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, *Carta di Roma 2016. Instrumentum laboris per il giubileo delle università e dei centri di ricerca e delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica*, web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/HOM/.../22338

sostenibile, di risoluzione dei conflitti, come possibile soluzione allo stato permanente di ansia per il futuro in cui versano soprattutto le giovani generazioni.

Gli estensori del documento manifestano tutta la loro preoccupazione per l'accelerato sviluppo tecnologico che pone tanti individui ai margini del progresso, soprattutto nel Sud del mondo, concentrando la fruizione di ricchezze immense nelle mani di pochi, impedendo il consolidamento della pace. Anche i progressi in campo medico sono ben lungi dall'essere di pubblico dominio, strumentalizzati da interessi finanziari che snaturano la nobile funzione della cura, che per sua natura non fa distinzioni di provenienza né di ceto sociale. Pure l'acquisizione di un maggiore generalizzato benessere, non ha prodotto pacificazione nei rapporti umani, al contrario le normali difficoltà relazionali esitano troppo spesso in una violenza dalle proporzioni preoccupanti, arrivando oggi a colpire quotidianamente il cuore della famiglia e il rapporto di coppia quando non travolge anche i figli, vittime innocenti di un vivere insensato che segue impulsi senza controllo.

Diviene sempre più necessario ricucire la lacerazione tra l'uomo e il suo simile, come pure tra l'uomo e la natura.

Dunque - procedono gli estensori del documento - diviene necessario:

«diffondere criteri di lavoro funzionali alla elaborazione di proposte scientifiche e culturali innovative per un nuovo umanesimo fondato sulla centralità della persona»⁹.

Tra i criteri proposti, risultano particolarmente calzanti all'analisi che seguirà i seguenti punti:

1. «educare al rispetto della vita in ogni sua fase di sviluppo, promuovendo la cultura dell'incontro e non dello scarto»
2. «sostenere attivamente l'integrazione fra le persone ed il dialogo interculturale»
3. «adottare sistemi di comunicazione sociale incisivi e scevri da ogni forma di autoreferenzialità e di emarginazione dalla realtà»
4. «educare attivamente ed appassionatamente gli studenti alla responsabilità sociale ed ambientale»
5. «raccordare le istanze della società con le attività svolte dalle Università, dai Centri di Ricerca e dalle Accademie di Alta Formazione»
6. «rinnovare l'impegno per rafforzare la Terza Missione dell'Università, che dovrà rendersi capace di interpretare

⁹ Giubileo Delle Università E Dei Centri Di Ricerca E Delle Istituzioni Dell'alta Formazione Artistica, Musicale E Coreutica , cit. p. 2.

pienamente la realtà sociale nelle sue diverse manifestazioni»¹⁰.

Dopo aver illustrato sinteticamente le origini del *gender* nella sua accezione più problematica per la coesione sociale, si procederà come indicato alla luce di questi criteri, consapevoli che nella ricerca essi non riescono a rimanere distinti, sfumando l'uno nell'altro; obiettivo finale di tale ricognizione è la messa a fuoco della fattibilità della Terza Missione universitaria, che trova la sua principale ragion d'essere proprio nell'approccio scientifico anche nei confronti di temi spinosi, alla ricerca di un modello che coniughi pluralismo e rispetto verso le persone omosessuali, per tutti i bambini, ponendosi come leva per un cambiamento culturale a favore della pace sociale.

Gender e ideologia: spunti critici

La tematica relativa alla considerazione degli influssi culturali nel processo di attribuzione/assunzione dei ruoli sessuali, la dimensione di *gender/genere*, affiora dalle Conferenze Internazionali ONU sulle Donne, del Cairo e di Pechino, fin dagli anni Novanta.

¹⁰ Ivi, p. 3.

L'introduzione del termine si deve all'antropologa Gayle Rubin nel 1975, che chiarisce la dinamica nelle relazione tra sesso maschile e femminile e realtà sociale attraverso l'utilizzo dell'espressione *sex-gender system* che compare in *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*¹¹.

L'espressione *prospettiva di genere* mira a precisare la distinzione tra la differenza sessuale ed i ruoli sociali che si costruiscono a partire da detta differenza. Il principale obiettivo di Rubin è il conseguimento dell'uguaglianza di diritti ed opportunità tra uomo e donna.

Fu il femminismo radicale avvalendosi dei contributi del decostruzionismo e del post strutturalismo, ad esasperare le tensioni tra i concetti di sesso e genere: l'impostazione marxiana della teoria del conflitto di classe consentiva la riduzione dei rapporti tra maschio e femmina alle stesse dinamiche di potere e oppressione presenti in qualunque altra forma di lotta sociale; la maternità vi appariva come lo strumento di oppressione del genere maschile sul femminile; secondo questa impostazione « la stessa

¹¹ G. Rubin, *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*, in Rayna Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women* New York, Monthly Review Press, 1975.

differenza di genere costituisce intrinsecamente una realtà sociale oppressiva»¹².

Il problema della subordinazione della donna doveva quindi essere scardinato a partire dal contrasto dell'attività riproduttiva.

Il tema del superamento dei ruoli di genere viene dunque a ricongiungersi a quello più ampio e complesso dei *nuovi diritti umani* dall'impronta spiccatamente individualista, che li lega indissolubilmente al contrasto di qualunque forma di binarismo ed eterosessismo.

Su questo tema va ricordata la massima esponente del femminismo postmoderno, la filosofa J. Butler: il pensiero di Butler è molto articolato, ma è lei stessa a postulare la necessità di una lotta accesa contro l'eteronormatività:

solo assumendo il punto di vista dell'universale e dell'assoluto, lesbizzando effettivamente il mondo intero si può distruggere l'ordine obbligatorio della eterosessualità (...) soltanto una strategia di guerra le cui proporzioni rivaleggino con quelle dell'eterosessualità obbligatoria riuscirà a contrastare efficacemente la sua egemonia epistemica¹³.

¹² A. M. González, *Género sin ideología*, *Nueva Revista*, 124 (2009), p. 38.

¹³ J. Butler, *Questione di genere, il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 171.

Ciò permette di giustificare le preoccupazioni sul tema per arrivare al punto di partenza delle analisi e ricerche che verranno illustrate di seguito; va ricordata ancora l'aspirazione di Butler a postulare un genere libero da vincoli di carattere biologico:

Il genere è la costruzione culturale variabile del sesso, la miriade di possibilità aperte del significato culturale a partire da un corpo sessuato¹⁴.

Cui farà eco la proposta sconcertante di D. Halperin che parla di una possibilità di esistenza *queer*, intesa come puro nomadismo identitario: "identità senza essenza"¹⁵

Non è la *prospettiva di genere*, dunque, e gli studi ad essa riferibili a costituire un problema pedagogico e sociale, ma è l'*ideologia di genere*, con le inevitabili ricadute a livello di coesione sociale, a costituire un formidabile spunto di riflessione e critica pedagogica, soprattutto quando si traduce in progetti che premono e in molti casi sono riusciti ad entrare all'interno della scuola nel ciclo primario e dell'infanzia; diviene urgente pensare a soluzioni alternative in cui comprensione e rispetto per scelte e stili di vita *non eteronormati* si coniughino con la salvaguardia dello sviluppo

¹⁴ J. Butler, op.cit., p.158.

¹⁵ Cfr. D.M. Halperin, *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*. New York: Oxford University Press. 1995.

armonioso del minore e con l'*antropologia debole* che caratterizza l'ambiente scolastico, garanzia di accoglienza e pluralismo.

Gender e Pedagogia alla luce della terza missione secondo la Carta di Roma

Procediamo quindi all'analisi di alcuni lavori pedagogici effettuati all'interno dell'Università di Roma Tor Vergata, anche in collaborazione con altri Atenei, riconducendoli ai criteri della Carta di Roma.

1. Educare al rispetto della vita in ogni sua fase di sviluppo

Questo primo criterio di lavoro rinvia ad alcuni concetti divulgati nella scuola primaria e dell'infanzia, a partire dalla diffusione del documento OMS Europa del 2011, *Standard per l'educazione sessuale in Europa*. La necessità oggettiva di introdurre nella scuola forme di educazione alla sessualità ben strutturate, non limitate cioè alla semplice *igiene sessuale* finalizzata alla prevenzione di gravidanze indesiderate e di IST, viene declinata dall'agenzia tedesca BzGA e tradotta in Italia dall'Istituto Beck di Sessuologia¹⁶ in una linea interpretativa della sessualità che

¹⁶ Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS, BZgA (Federal Centre For Health Education, Colonia 2010), *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*, Edizione italiana promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica, 2011, Edizione 1.1.9.10.

valorizza *gioia e piacere* nella fruizione delle possibilità corporee, dando particolare enfasi alla pratica masturbatoria . Il testo si presenta prescrittivo nello stile espositivo¹⁷, e tendenzialmente semplificativo della complessità della sessualità: offre una visione positiva e piacevole dell'interazione con l'altro, il più delle volte priva di considerazioni problematiche, come appare in una finestra dedicata alla cittadinanza intima, di cui si sottolinea l'importanza per relazioni paritarie e rispettose, senza un adeguato approfondimento dei risvolti etici in tema di protezione dei minori, e dei rischi provenienti dal *web*; la sessualità non viene affrontata come relazione che implica una responsabilità verso l'altro, o meglio, si assiste ad una oscillazione tra diritto alla fruizione del proprio piacere e necessità di rispetto dell'altro e delle sue propensioni, senza che sia ben chiaro il collegamento etico.

Il documento ha suscitato un acceso dibattito anche tra esperti del settore, che ne hanno sottolineato l'impostazione cognitivo-comportamentale, non sempre soddisfacente quando si tratta della complessità dei rapporti umani; nella sua attuazione pratica nelle

¹⁷ Cfr. E. Lozupone, *Standard per l'educazione sessuale in Europa: un'analisi critica alla luce del pensiero montessoriano, dalla parte dei minori*, in Fondazione Montessori Italia (a cura di), «MoMo» (Mondo Montessori) Dicembre 2015, n. 4, *Maria Montessori nel XXI secolo, Interventi dal congresso Internazionale: Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo* (20-24 febbraio 2015, Università pontificia lateranense), numero monografico, Roma, Fondazione Montessori Italia, pp. 36-39.

scuole europee è stato interpretato in maniera tale¹⁸ da costringere gli autori del documento a pubblicare l'anno successivo, ulteriori linee guida chiarificatrici delle modalità con cui attuare un progetto pedagogico¹⁹, segno evidente della necessità di una formazione insegnanti adeguata e degli sconfinamenti che si creano quando scelte e stili di vita degli adulti si trasferiscono strumentalmente nell'educazione dei minori, per attuare una strategia ideologica senza una adeguata considerazione della loro delicata fase di sviluppo e dei possibili esiti educativi.

2. Sostenere attivamente l'integrazione fra le persone

Nonostante tentativi francamente approssimativi di attuare un superamento delle emarginazioni e discriminazioni di persone di

¹⁸ In Europa: in alcune scuole dell'infanzia in Svezia, si invitano i bimbi a rivolgersi gli uni agli altri usando *hen*, il pronome neutro. In Francia, spot pubblicitari televisivi di cui è stata bloccata la diffusione, mostrano bambine e bambini prepuberi davanti allo specchio, che fanno per radersi (le une) e per truccarsi (gli altri). Lo slogan è: «Lui/Lei: non scegliere, non oggi, non ancora, almeno».

<https://www.youtube.com/watch?v=B7zd1XSQ6LE> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=K3lPebtHRno> (ora non più disponibile sul web). In Italia *Avvenire*, 30 Novembre 2014, *Il fatto. Il Comitato Articolo 26*: «Coinvolgere le famiglie nei progetti sulla sessualità»; 1 dic. 2014, *Gender a scuola La protesta dei genitori di Paola Proietti*, <https://www.romasette.it/gender-a-scuola-la-protesta-dei-genitori/> ; *Il Tempo*, 13 novembre 2014 <http://www.iltempo.it/roma-capitale/2014/11/13/gallery/lezione-di-famiglie-gay-ai-bimbi-dellasilo-nido-959947/>; 14 Novembre 2014, *Mio figlio costretto ad andare a scuola con specchio e rossetto di Chiara Pelizzoni* <http://www.famigliacristiana.it/articolo/mio-figlio-costretto-ad-andare-a-scuola-con-rossetto-e-specchio.aspx>, solo per citarne alcuni.

¹⁹ Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BZgA, *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa Guida alla realizzazione*, Edizione italiana, curatore e revisore scientifico: Piero Stettini, Traduzione: Laura Barnaba, Savona, Marco Sabatelli Editore, aprile 2014.

diverso orientamento sessuale, questa emergenza rimane al vertice degli interessi sociali e pedagogici, tanto nella scuola quanto nella società nel suo complesso, con un coinvolgimento pari agli sforzi profusi per l'integrazione delle minoranze etniche e culturali e delle persone diversamente abili; tuttavia con i presupposti ideologici presentati e l'approssimazione degli interventi, il tema all'interno della società e della scuola rimane divisivo, soprattutto tra la componente genitoriale e la dirigenza scolastica. Infatti, secondo quanto auspicato dalla traduzione in prassi del *gender mainstreaming*, all'interno del tessuto sociale²⁰, ma soprattutto nella scuola, si è cercato di spingere verso l'accettazione della condizione omosessuale non tanto attraverso un lavoro pedagogico di comprensione e rispetto della natura composita della condizione omosessuale e sul rigetto di ogni discriminazione, e l'accoglimento della persona in quanto tale, ma attraverso una strategia complessa e pianificata tra cui spicca la vittimizzazione, la creazione di una contraddizione interna agli individui e una pervasiva esposizione allo stimolo in modo da creare un sorta di assuefazione²¹: sono stati

²⁰ Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, Ufficio Antidiscriminazioni Razziali (UNAR), Consiglio d'Europa, *Strategia nazionale LGBT. Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere 2013-2015*, Roma, L.G. Soc. Coop., 2013.

²¹ M., Kirk,, H. Madsen , 1989, *After the ball. How America will conquer its fear & hatred of Gays in the 90's*, Penguin Books, London.

proposti alle scuole spettacoli teatrali che hanno girato tutta Italia, volti a considerare *normale* il passaggio a giorni alterni, da un orientamento sessuale maschile ad uno femminile in un bambino di otto anni, con il lieto fine che alla famiglia non rimanga che adeguarsi e divertirsi un mondo a scambiarsi abiti e ruoli²²; è stata data per acquisita la parità educativa tra famiglie eterogenitoriali e omogenitoriali, anche come esiti scolastici e di benessere psicologico dei figli di queste coppie, fatto che necessita ancora di approfondimenti²³; è stata data ampia diffusione al fatto che l'atteggiamento delle persone eterosessuali sia 'naturalmente ostile' nei confronti degli omosessuali, come in alcuni video del progetto Niso²⁴; non si vuole neppure trascurare la cosiddetta *omofobia* che al di là del significato originale dato al termine, si traduce - il più delle volte - in un timore ad affrontare criticamente le statuizioni delle lobby LGBT.

Ciò che viene a mancare è la possibilità di un dialogo vero ed efficace tra le componenti scolastiche, in cui la famiglia soprattutto, che pure figura come prima agenzia educativa nel Diritto Internazionale oltre che nel nostro Ordinamento, viene realmente

²² *Fa'afafine- mi chiamo Alex e sono un dinosauro* di Giuliano Scarpinato.

²³ E. Canzi, *Omogenitorialità, filiazione e dintorni. Un'analisi critica delle ricerche*, Quaderni del Centro Famiglia, 29, Milano, Vita & Pensiero, 2017.

²⁴ www.nisoproject.eu

estromessa dall'esercizio delle sue funzioni anche all'interno degli organi collegiali, in contraddizione con quanto auspicato dal Patto educativo di corresponsabilità (PEC) normato in un'apposita legge nel 2007²⁵.

Obiettivo prioritario, anche se apparentemente fuori fuoco, è dunque favorire innanzitutto l'integrazione tra le diverse componenti scolastiche e rendere possibile un vero dialogo tra genitori ed insegnanti/dirigenti all'interno della scuola; si è dunque avviata una riflessione in un piccolo gruppo di ricerca costituito da dottorandi provenienti da università pontificie e pubbliche italiane, volta all'analisi delle modalità comunicative attraverso cui il *gender* si esprime nelle scuole di ogni ordine e grado. Dalla riflessione comune è scaturita una rubrica di valutazione dei progetti editoriali, teatrali e video, dedicati rispettivamente a scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, e secondaria di secondo grado.

L'idea principale era di mettere intorno *ad uno stesso tavolo*, genitori e insegnanti nella valutazione critica e congiunta di tali

²⁵ DPR n. 235 del 21 novembre 2007 *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (GU n. 293 del 18/12/2007).

proposte, mediante una base forte e aggregativa identificata nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989, da cui è stata tratta la base proposizionale della rubrica valutativa. Il riferimento alla Convenzione ha consentito la costruzione di uno strumento basato su criteri oggettivi, contenutisticamente pregnante, dotato di statuizioni universalmente condivise, pacifico, per la natura stessa della Convenzione che la pone al di fuori delle contese ideologiche sul tema. Una prima esperienza di lavoro con la rubrica, è stata effettuata nell'ambito di un convegno svoltosi a Roma, *Sapere per educare, Relazioni, differenze, famiglia e bellezza* organizzato dall'istituto di Bioetica dell'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum il 12 marzo 2016. L'esperienza ha ottenuto il gradimento dei partecipanti, (50 nel complesso tra genitori ed insegnanti) come espressione della possibilità di riflettere insieme sul tema poter operare scelte oculate a favore dei minori in un'ottica di corresponsabilità e cooperazione.

3. Adottare sistemi di comunicazione sociale incisivi - educare attivamente ed appassionatamente gli studenti alla responsabilità sociale

La prima ricerca svolta a Tor Vergata sul tema in oggetto, nel 2014²⁶, ha coinvolto 116 insegnanti in formazione e in servizio provenienti da tutta Italia, iscritti al TFA presso la Scuola IaD, attraverso un breve questionario lanciato dalla piattaforma *Moodle* in cui si chiedeva la disponibilità di partecipare ad un forum, e il forum appositamente formulato: si volevano sondare gli aspetti contenutistici del dialogo tra gli insegnanti sul tema dell'integrazione di persone omosessuali, nella scuola superiore, sulla necessità di cambiamento nel linguaggio, sulla conduzione di discussioni in classe rispetto al contrasto tra famiglie eterosessuali e omosessuali, nel momento in cui si discuteva in Parlamento sulle Unioni civili, nonché il livello informativo rispetto a questi temi.

Il risultato più eclatante della ricerca è stato il mancato utilizzo del forum, come luogo di scambio di idee e di co-costruzione di saperi; nonostante una iniziale disponibilità, (oltre l'80% si dichiarava favorevole a parteciparvi), il forum è stato trattato come un questionario, segno evidente delle difficoltà ad affrontare il tema in modo dialogico. Altro risultato notevole, il generalizzato livello di disinformazione: nelle risposte nessuno ha riportato dati e

²⁶ Lozupone, E., De Angelis, M., 2016, *Tra i banchi di scuola e nei corridoi: identità di genere tra scontro e conoscenza*, in I. Volpicelli, C. Cappa, G. Sellari (Eds) *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Universitalia, Roma, pp 91-122.

conoscenze precise anche se oltre la metà (circa il 60%) dei partecipanti si è dichiarato a conoscenza delle statistiche riguardanti la tematica del bullismo omofobico in Italia.

Ricerca e disseminazione dei risultati appaiono come componenti strutturali del lavoro accademico e lo sforzo, in riferimento al tema *gender*, quando orientato verso una autentica cultura del rispetto, va sostenuto con passione anche nella docenza basandosi proprio su questa diffusa disinformazione da contrastarsi attraverso la presa in considerazione di contributi scientifici costantemente aggiornati, alcuni dei quali di indubbio interesse²⁷ che, pur appartenendo al mondo LGBT, tendono a suscitare riserve rispetto ad un processo di decostruzione spinto, che nel caso dei transessuali operati, rischia di danneggiare le persone mettendo in crisi identità faticosamente e dolorosamente acquisite.

Il lavoro di sensibilizzazione e di creazione di una coscienza critica va quindi portato avanti con cura e determinazione, e nella docenza la metodologia di lavoro trasmessa deve necessariamente fondarsi

²⁷ J.Payne, *Queer and trans collisions in the classroom: a call to throw open theoretical doors in social work education* in S. Hillock, N. J. Mulé, *Queering Social Work Education*, UBC Press, Vancouver, Canada, 2016; Pyne riporta le riflessioni di J. Kaufmann, costretta a confrontarsi con il pianto di una studentessa trans che la accusa di averle tolto l'identità faticosamente costruita nel corso degli anni - anche a seguito dell'intervento - durante una lezione sulla 'decostruzione del genere' quando - secondo la studiosa- era suo intento decostruire il genere e non cancellare (erase) la sua identità. 'How did I make such a mess?' si domanda costernata.

su pacatezza ed incisività a favore della formazione di nuove generazioni perché si concentrino su questi temi con uno sguardo disincantato e aperto.

4. Raccordare le istanze della società con le attività svolte dalle Università, che dovrà rendersi capace di interpretare pienamente la realtà sociale nelle sue diverse manifestazioni.

L'ultimo contributo e anche il più recente, costituisce un'attività di ricerca su scala nazionale che ha visto la cooperazione tra l'Università di Roma Tor Vergata e del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica di Milano: si è inteso approfondire ulteriormente il tema della corresponsabilità educativa come strumento adeguato per il fronteggiamento del bullismo e delle discriminazioni (comprese quelle di genere).

La corresponsabilità educativa nei rapporti tra scuola e famiglia nella scuola primaria e secondaria di primo grado va implementata in ordine al conseguimento della parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni. Per l'attuazione di questo processo è necessario preliminarmente, individuare le componenti del costrutto corresponsabilità e verificare gli atteggiamenti nei confronti delle sue dimensioni costitutive principali presso genitori e insegnanti; è necessario

peraltro individuare la presenza di eventuali dimensioni del costruito meno conosciute e praticate.

Fenomeni di bullismo e di marginalizzazione di individui fragili, anche attraverso la rete e l'utilizzo di tecnologie, sono in aumento, e ciò è la spia da un lato, di un ritiro delle famiglie da forme attive di coinvolgimento nella vita scolastica e nella progettazione educativa, e dall'altro, del conferimento alla scuola di una delega educativa sempre più estesa che diviene problematica per gli insegnanti e le famiglie stesse.

La ricerca coinvolgerà le scuole sul territorio nazionale a livello di primaria e secondaria di primo grado e i genitori che partecipano ad associazioni accreditate presso il MIUR e associazioni di genitori che costituiscono il comitato Difendiamo i Nostri Figli (DNF) oltre quelli che compongono gli organi collegiali. Questi ultimi costituiranno il gruppo di controllo diversamente dal gruppo sperimentale costituito dai genitori che partecipano ad associazioni; lo strumento per la rilevazione è un questionario online disponibile su di una piattaforma dedicata dell'Università di Tor Vergata; le risposte verranno esaminate tramite analisi multivariata. Il confronto nelle risposte al questionario tra genitori non 'coinvolti' in associazioni e comitati e gli altri, permetterà di

valorizzare le modalità partecipative in ordine agli obiettivi di ricerca. Individuazione di buone prassi.

La ricerca intende individuare i principali caratteri che costituiscono la corresponsabilità in unità di senso e di azione; valutare le opinioni e gli atteggiamenti di insegnanti e genitori soprattutto in relazione ad azioni positive di contrasto rispetto a fenomeni di violenza e discriminazione di genere.

In particolare si ipotizza che i genitori coinvolti nei movimenti *no gender* siano tendenzialmente più presenti nella vita scolastica e tendenzialmente più sensibili ai temi concernenti l'indagine, che praticino la corresponsabilità pur senza conoscerla, che vivano la partecipazione ai comitati e alla vita scolastica non solo come esercizio di un diritto di veto, ma anche in modo propositivo, come desiderio di essere interpellati e tenuti in considerazione nelle scelte che riguardano l'educazione dei loro figli.

Conclusione

La Carta di Roma ha avuto il pregio di riunire 57 rettori provenienti da università disseminate in altrettanti paesi nel globo²⁸ sul

²⁸ Giubileo delle Università - World Conference of University Rectors web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/HOM/.../22338

fondamentale tema della costruzione della pace tra le nazioni e all'interno della società abbattendo le barriere ed ogni forma di esclusione e marginalizzazione; diviene quindi espressione di una sintesi di ricerca planetaria volta ad esprimere il rapporto dell'università con il territorio nella produzione di cultura sociale.

Le categorie secondo le quali si è voluto classificare il lavoro svolto sui temi del *gender* suggeriscono di progredire in una ricerca che va portata avanti con rigore e serenità senza timore di urtare sensibilità diverse perché radicata (non solo apologeticamente) su di un atteggiamento orientato a favore di un ben-essere inclusivo e della ricerca di una verità che «prevede che il soggetto si modifichi, cambi posizione divenga cioè, in una certa misura e fino ad un certo punto, altro da sé, per avere diritto di accedere alla verità. La verità è concessa al soggetto solo alla condizione che venga messo in gioco l'essere stesso del soggetto ... non può esserci verità senza una conversione o una trasformazione del soggetto»²⁹.

La sfida aperta oggi dalla 'questione *gender*' sembra concentrarsi su due elementi principali: la creazione di un paradigma pedagogico condiviso che accompagni l'accoglienza e le pratiche inclusive nella scuola e nella società e l'altro, ancor più

²⁹ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France 1981- 1982*, trad. dal francese di Mauro Bertani, Feltrinelli, Milano 2003, p.17.

determinante, dell'incontro con le persone omosessuali e le coppie omogenitoriali, sui temi dell'educazione al rispetto e il contrasto alla marginalizzazione. Solo da questo indispensabile confronto può scaturire la creazione di un modello concertato che prestando ascolto, tenga conto delle istanze altrui, che non vuol dire abbassare la guardia su temi etici non negoziabili, ma evitando il rischio dell'autoreferenzialità, e di una marginalizzazione *soft* ma persistente, crei le migliori condizioni a favore di una crescita armoniosa di tutti i bambini per i quali si realizzi uno "star bene insieme a scuola"³⁰ divertendosi e imparando, arricchendosi della presenza dell'altro.

Bibliografia

ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, ANVUR 2013,

Butler J., *Questione di genere, il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

³⁰ D. Francescato, A. Putton S. Cudini, *Star bene insieme a scuola Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, Carocci, 2017.

Canzi E., *Omogenitorialità, filiazione e dintorni. Un'analisi critica delle ricerche*, Quaderni del Centro Famiglia, 29, Milano, Vita & Pensiero, 2017.

DPR n. 235 del 21 novembre 2007 *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (GU n. 293 del 18/12/2007).

Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, Carocci, 2017.

González A.M., Género sin ideología, *Nueva Revista*, 124, 2009.

Halperin D.M., *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*. New York: Oxford University Press. 1995.

Kirk M., Madsen H. *After the ball. How America will conquer its fear & hatred of Gays in the 90's*, Penguin Books, London 1989.

Lozupone E., *Standard per l'educazione sessuale in Europa: un'analisi critica alla luce del pensiero montessoriano, dalla parte dei minori*, in Fondazione Montessori Italia (a cura di), «MoMo» (Mondo Montessori) Dicembre 2015, n. 4, Maria Montessori nel XXI secolo, numero monografico, *Interventi dal congresso Internazionale: Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo*

indirizzo (20-24 febbraio 2015, Università pontificia lateranense, Roma, Fondazione Montessori Italia, pp. 36-39.

Lozupone, E., De Angelis, M., 2016, *Tra i banchi di scuola e nei corridoi: identità di genere tra scontro e conoscenza*, in I. Volpicelli, C. Cappa, G. Sellari (Eds) *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Universitalia, Roma, pp 91-122.

M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France 1981- 1982*, trad. dal francese di Mauro Bertani, Feltrinelli, Milano 2003.

Mollenhauer K., *Handbuch der Sozialpädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim and Basel, 1964.

Novelli G., Talamo M., *La Terza Missione per l'Università Italiana Una nuova occasione per crescere? Med. Chir.* 61. 2739-2746, 2014.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, Ufficio Antidiscriminazioni Razziali UNAR, Consiglio d'Europa, *Strategia nazionale LGBT. Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere 2013-2015*, Roma, L.G. Soc. Coop., 2013.

Rubin G., *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*, in Rayna Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women* New York, Monthly Review Press, 1975.

S. Hillock , N. J. Mulé, *Queering Social Work Education*, UBC Press, Vancouver , Canada, 2016.

Scarpinato G. *Fa'afafine- mi chiamo Alex e sono un dinosauro*.

Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS, BZgA (Federal Centre For Health Education), *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa Guida alla realizzazione*, Edizione italiana, curatore e revisore scientifico: Piero Stettini, Traduzione: Laura Barnaba, Savona, Marco Sabatelli Editore, aprile 2014.

Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS, BZgA (Federal Centre For Health Education, Colonia 2010), *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*, Edizione italiana promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica, 2011, Edizione 1.1.9.10.

SITOGRAFIA (attiva al 20 gennaio 2018)

Discorso del Santo Padre Francesco all'Università Roma Tre
Venerdì, 17 febbraio 2017, Venerdì, 17 febbraio 2017,

https://w2.vatican.va/content/.../papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

Giubileo delle Università - World Conference of University Rectors

web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/HOM/.../22338

Giubileo delle Università e dei Centri di Ricerca e delle Istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, *Carta di Roma 2016. Instrumentum laboris per il Giubileo delle Università e dei Centri di Ricerca e delle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica,*

web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/HOM/.../22338

www.nisoproject.eu

L'educazione al suono e alla musica come 'nutrimento acustico': l'importanza delle attività educativo-didattiche al nido e delle esperienze prenatali negli interventi tempestivi dei Disturbi Evolutivi Specifici (DSE)

di **Giuseppe Sellari**

*Il vero viaggio di scoperta non
consiste nel cercare nuove terre,
ma nell'avere nuovi occhi [Marcel
Proust]*

... e nuove orecchie!

La musica nella prospettiva inclusiva al nido

Abitualmente si considera l'educazione al suono e alla musica come un processo educativo in grado di coinvolgere in maniera esclusiva l'ambito dell'intelligenza musicale senza tenere in considerazione che sia riconducibile ad aspetti molto più ampi ed eterogenei. Il suono è un elemento presente in natura come l'acqua

che beviamo e l'aria che respiriamo, è indice primordiale di vita¹ e componente insito nel nostro DNA²: non a caso quando nasciamo è il primo segnale che emettiamo per rivelare la nostra esistenza. Nelle sue diverse caratteristiche e organizzazioni in strutture e sistemi musicali, si configura come un efficace mediatore tra l'individuo e l'ambiente esterno, ed è in grado di sostenere gli apprendimenti disciplinari e favorire l'appartenenza e la partecipazione fin dall'ambito prescolare³. La musica infatti, proprio per sua natura, svolge una straordinaria funzione paideutica⁴ e promuove didatticamente, soprattutto in contesti laboratoriali interdisciplinari, atteggiamenti aperti al rispetto e all'accettazione delle differenze⁵.

¹ B. Green, *L'universo elegante. Teoria delle stringhe*, Torino, Einaudi, 2000.

² C. Ventura, D. Gullà, M. Graves, A. Bergonzoni, R. Tassinari, C. Cavallini, J. Von Stietencron, *Melodie cellulari. Elettromagnetismo, Musica e Suono della voce per parlare alle dinamiche più profonde della nostra biologia*, in «La Medicina Biologica», n° 3, 2017, pp. 3-9.

³ L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a c. di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003.

⁴ G. Moretti, *Aristide Quintiliano, sulla musica...*, Bari, Levante, 2010; D. De Leo, S. Colazzo, *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica e il suo insegnamento*, Castigliano dei Greci, Amaltea, 2005.

⁵ L. Chiappetta Cajola, *Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione*, in *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (a c. di F. Ferrari e G. Santini), Roma, UniversItalia, 2014, pp. 11-36; AA.VV., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha più volte riconosciuto il potere che la musica può esercitare sul 'funzionamento umano'⁶ e in particolar modo sotto il profilo affettivo, emotivo, sociale, cognitivo e psicomotorio. Per questo, già in età prescolare, può essere uno 'strumento compensativo' di straordinaria efficacia in grado di offrire sostegno nella gestione inclusiva del gruppo e facilitare la costruzione di un ambiente accogliente e funzionale all'apprendimento di tutti⁷.

Secondo le recenti indicazioni nazionali per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni⁸, l'asilo nido è un ambiente di apprendimento aperto alla diversità e al pluralismo al fine di promuovere in tutti i soggetti un atteggiamento progressivamente consapevole e attivo⁹. Seguendo quest'ottica e il modello culturale e antropologico espresso dall'*International*

⁶ OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento, Erickson, 2001; OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*, Torino, Erickson, 2007.

⁷ L. Chiappetta Cajola, A. L. Rizzo, *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Roma, Carocci Faber, 2016; Allan, J., Catts R., *Inclusive Education and the Arts*, in «Cambridge Journal of Education», n° 2, 2014, pp. 511-23.

⁸ Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*; Ddl 65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*.

⁹ S. Nocera, N. Tagliani, AIPD, *La normativa inclusiva nella «Buona scuola». I decreti della discordia*, Trento, Erickson, 2017; L. Rondanini, *La valutazione degli alunni con BES. Il nuovo quadro normativo e strumenti operativi*, Trento, Erickson, 2017.

Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) dell'Organizzazione mondiale della Sanità, la musica è un 'fattore ambientale' in grado di promuovere la socializzazione e di incrementare il livello di intelligenza intra e interpersonale favorendo al contempo il miglioramento delle prestazioni dei soggetti con bisogni educativi speciali¹⁰. Pertanto l'arte dei suoni, che si sviluppa all'interno di relazioni con il mondo esterno con la sua capacità di soddisfare determinati obiettivi e con la sua facoltà di assumere funzioni simboliche e strumentali, non solo plasma la nostra mente¹¹, ma in maniera congiunta favorisce la crescita educativa del bambino potenziandone la sua 'immaginazione acustica'¹², requisito quest'ultimo imprescindibile per ogni forma di conoscenza, artistica e scientifica.

¹⁰ L. Chiappetta Cajola *La musica nell'organizzazione didattica inclusiva: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento*, in *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al Conservatorio* (a c. di A. L. Rizzo e M. Lietti), Milano, Rugginenti, 2013, pp. 23-41; D. Ianes, V. Macchia, *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson, 2008.

¹¹ I. Peretz, *La musica e il cervello*, in *Enciclopedia della Musica* (a c. di J. J. Nattiez), vol. 9, Torino, Einaudi, 2002, pp. 241-70; J. R. Zatorre, J. L. Chen, V. B. Penhune, *When the brain plays music. Auditory-motor interactions in music perception and production*, in «Nature Reviews Neuroscience», n° 8, 2007, pp. 547-58; D. Caramia, *La musica e oltre. Colloqui con Ennio Morricone*, Brescia, Morcelliana, 2012.

¹² J. A. Sloboda, *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino, 1998; E. E. Gordon, *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: a handbook of a comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago, GIA, 2001; F. Delalande (a c. di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. Tomatis, *L'orecchio e la vita*, Milano, Baldini e Castoldi, 1992.

A fronte di quanto esposto finora è auspicabile che, nell'organizzazione laboratoriale dei percorsi educativo-didattici al nido, l'educazione al suono e alla musica non solo sia parte integrante dell'offerta formativa, ma che venga proposta con un'apertura inclusiva e trasversale alle altre attività per favorire al meglio un'esperienza diversificata e calata sulle differenti dimensioni di ciascun bambino¹³.

Le esperienze sonore e musicali nelle forme di prevenzione primaria

Quando si parla di educazione e apprendimento al nido durante la prima infanzia, il riferimento alla vita prenatale è quanto mai d'obbligo. Sappiamo, grazie soprattutto ai recenti studi di ricerca, che il bambino fetale è intelligente e sensibile e che il periodo gestazionale influenza l'apprendimento e la percezione nella vita postnatale¹⁴. Tuttavia siamo soliti etichettare come 'innate' alcune particolari competenze osservabili nei bambini durante la prima infanzia, ma che in realtà hanno inizio nella vita intrauterina e si sviluppano nel corso della gestazione attraverso tappe evolutive ben precise. Così come ampiamente dimostrato dalla letteratura

¹³ A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trenot, Erickson, 2012; Cottini, L., Morganti, A., *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015.

¹⁴ M. Miceli, *La relazione madre-feto e lo sviluppo esistenziale della persona*, Roma, Armando, 2011.

scientific¹⁵, le esperienze precoci intessute ancor prima di venire al mondo possono infatti ripercuotersi significativamente sul funzionamento cognitivo successivo, indipendentemente dal fatto che la maggior parte delle esperienze di apprendimento avvengano comunque solo dopo la nascita. Durante la gravidanza il feto matura una serie di funzioni (organiche, fisiologiche, cognitive, motorie, sensoriali ecc.), la cui osservazione da parte degli specialisti, dove praticabile, permette il monitoraggio dello sviluppo e del suo benessere. Attraverso specifici esami ecografici è possibile infatti esaminare il comportamento fetale nel suo habitat naturale e indagare i fenomeni evolutivi che scandiscono le fasi della vita prenatale¹⁶. Tra le due e le tre settimane ‘postconcezionali’ il primo sistema a organizzarsi è il sistema nervoso, dapprima attraverso la proliferazione neuronale e successivamente con la migrazione delle specifiche aree e le relative connessioni sinaptiche. Quest’ultime continuano a implementarsi e a plasmarsi anche dopo la nascita e in particolare durante i primi diciotto mesi: per questo il monitoraggio della vita prenatale, le prime esperienze di apprendimento e le attività di

¹⁵ M. D. Storfer, *Intelligence and Giftedness. The Contributions of Heredity and Early Environment*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

¹⁶ Kalverboer, A. F., Gramsbergen, A. A. (a c. di), *Handbook of Brain and Behaviour in Human Development*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001; Rodeck, C. H., Whittle, M. J., *Fetal Medicine. Basic Science and Clinical Practice*, London, Churchill Livingstone, 2009.

osservazione al nido rivestono un ruolo fondamentale per lo sviluppo delle future competenze del bambino e per gli interventi tempestivi nei disturbi evolutivi specifici (DSE).

Sappiamo, grazie agli studi sulle neuroscienze e alla moderna scienza della neuromusicologia, che l'esposizione al suono e la pratica della musica hanno un effetto modellante e di trasformazione sul nostro cervello e sono in grado di sollecitare in noi risposte emotive che producono piacere grazie all'attivazione del 'circuito della gratificazione': dopamina-ossitocina-endorfine. Siamo inoltre a conoscenza che «la musica non è soltanto un placebo, ma che di fatto esercita un impatto concreto e trasformativo su di noi, a partire da ogni singola cellula»¹⁷. Pertanto il laboratorio di educazione al suono e alla musica concepito in una prospettiva inclusiva può favorire l'osservazione dei comportamenti e il livello delle risposte percettive, motorie e cognitive. Inoltre il coinvolgimento globale e spontaneo a questo tipo di attività permette al bambino di esprimere liberamente se stesso e di partecipare nel rispetto delle sue esigenze e dei suoi tempi di apprendimento. Al di là quindi della possibilità concreta di incidere sul rendimento futuro alla musica, attraverso un intervento educativo mirato è parimenti possibile con le attività di

¹⁷ D. Caramia, *op. cit.*, pp. 158-9.

ascolto, di canto, di danza e di musica d'insieme al nido svolgere alcune forme di prevenzione primaria per combattere e ostacolare le cause e i fattori predisponenti di determinati disturbi che possono incidere durante l'età evolutiva in modo rilevante sul benessere psico-fisico. Non dimentichiamo infine che l'esperienza più significativa del 'fare musica' è di tipo emotivo e che la musica produce un 'effetto energizzante' tale da indurre al movimento e all'azione chi l'ascolta o la produce.

Musica e movimento: dall'esercizio motorio fetale alle attività 'euritmiche' al nido

Durante la vita intrauterina la ricognizione delle funzioni fetali come quelle motorie attraverso strumentazioni di ultima generazione, permette di identificare e di classificare le tappe evolutive e di valutare lo sviluppo e l'integrità del sistema nervoso. L'attività motoria infatti appare precocemente quando l'embrione ha un'estensione di circa un centimetro, dapprima attraverso movimenti rudimentali e sporadici e gradualmente in pattern motori sempre più complessi. Contemporaneamente allo sviluppo delle vie nervose motorie, si evolvono le vie sensitive e degli organi di senso che permettono al feto, ancor prima della formazione dell'organo dell'udito, di percepire i suoni attraverso il tatto. Intorno alla sesta e settima settimana si manifestano i movimenti 'vermicolari' occasionali e di breve durata che interessano tutto il

corpo. Successivamente compaiono i movimenti generalizzati che dalle gambe si trasmettono al collo e alla testa. Nell'ambiente uterino, il feto sviluppa la sua motricità e le sue capacità neurosensoriali seguendo delle fasi ben scandite che da un punto di vista funzionale possono essere distinte in tre categorie: 1) movimenti precoci che si estinguono al termine della gravidanza; 2) movimenti legati alla sopravvivenza del feto e del suo normale sviluppo; 3) movimenti preparatori alle funzioni postnatali. Tra la ventottesima e trentaduesima settimana l'attività motoria raggiunge il suo massimo sviluppo quando già si sono manifestati il singhiozzo, lo sbadiglio, il sorriso e i movimenti oculari. Una volta nato, il bambino continuerà il suo sviluppo motorio secondo tappe ben scandite che lo porteranno inizialmente a prendere consapevolezza dello spazio intorno a sé e delle sue abilità di articolazione (la fase di esplorazione attraverso il 'movimento fluente'), per poi raggiungere lo stato di equilibrio (rimanere seduti o in piedi senza il bisogno di un sostegno) e, intorno al primo anno di vita, il senso ritmico che gli consentirà di muovere i primi passi¹⁸.

¹⁸ R. Laban, *The Mastery of Movement*, London, Macdonald and Evans, 1960; E. E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 1990.

Sfruttando l' 'effetto energizzante' del suono e della musica a cui si è accennato in precedenza, è possibile favorire, attraverso adeguate stimolazioni, l'esercizio motorio del feto e lo sviluppo sensomotorio della prima infanzia¹⁹ secondo un percorso evolutivo scandito nel tempo. Per questo si ritiene che nelle attività ludico-didattiche al nido con il suono e la musica sia importante mettere in evidenza l'espressione corporea sia inizialmente attraverso la percezione motoria, sia in un secondo momento estendendola alla sfera cognitiva, creativa e socializzante. A tale proposito si ritiene possano essere di valido aiuto gli insegnamenti di Jean-Jaques Dalcroze²⁰ che con il suo metodo pedagogico basato sull' 'euritmica' e lo sviluppo dell' 'orecchio interiore' favorirebbe non solo un adeguato apprendimento musicale, ma un più armonico sviluppo corporeo con le sue funzioni respiratorie, di equilibrio, di controllo della tensione muscolare e degli esercizi motori vari. Queste indicazioni rivestono inoltre una grande importanza se considerate anche in una prospettiva di prevenzione primaria dei disturbi neonatali: programmi di ricerca legati alla stimolazione sonoro-musicale e alla reattività motoria infatti potrebbero permettere un'indagine più accurata dei fenomeni evolutivi e del

¹⁹ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967; M. Cairo (a c. di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

²⁰ É. J. Dalcroze, *Le rithme, la musique et l'education*, Lausanne, Foetisch Frères, 1965.

benessere fetale²¹ e forse riuscire a prevenire quei disturbi dello sviluppo e quelle patologie²² che a oggi è possibile diagnosticare solo dopo la nascita, come ad esempio l'autismo.

La funzione uditiva nello sviluppo musicale e linguistico: un processo evolutivo trasversale dalla vita prenatale al nido

L'udito e la vista, a differenza del tatto, dell'olfatto e del gusto, si evolvono più tardivamente. Le sensazioni visive, che influenzano l'attività motoria fetale, aumentano solo con l'approssimarsi della fine della gravidanza quando la cavità uterina tende a essere gradualmente meno buia. Tutto ciò è sintomatico della ciclicità dello sviluppo fetale legata alle funzioni vitali e al reale fabbisogno del suo benessere. Alcuni organi in particolare, come ad esempio l'udito, favoriscono già nella vita prenatale le prime interazioni e i legami con l'ambiente fisico e umano e l'apprendimento di specifiche abilità come quella linguistica e musicale che si manifestano solo dopo la nascita. L'organo dell'udito completa il suo sviluppo al raggiungimento della trentaduesima settimana quando il feto è ormai in grado di percepire i suoni, anche se attutiti dal liquido amniotico e dalle pareti interne, che provengono dalla

²¹ A. Imbasciati, P. Manfredi, *Il feto ci ascolta... e impara*, Roma, Borla, 2004.

²² A. L. Borrelli, D. Arduini, *Medicina dell'età prenatale: prevenzione, diagnosi e terapia dei difetti congeniti e delle principali patologie gravidiche*, Milano, Springer, 2007.

madre (il battito cardiaco, la voce, il respiro ecc.) e dal mondo esterno, reagendo con attività motorie. Durante questa fase, all'interno del sacco amniotico, l'udito per completare la sua corretta formazione secondo il normale sviluppo genetico ha la necessità di ricevere stimolazioni sonore adeguate. L'interazione con l'ambiente circostante intra ed extra uterino diventa pertanto di primaria importanza, soprattutto se si considera che la funzione uditiva svolge un ruolo fondamentale per la sfera psichica dell'individuo perché è la più direttamente connessa con lo sviluppo equilibrato del sistema nervoso. Mediante la funzione uditiva, il feto raggiunge la maturazione nelle capacità reattive, modella le vie nervose in sviluppo e, attraverso l'esperienza e la partecipazione attiva con l'ambiente, inizia ad apprendere e a ricordare. Krumhansl e Jusczyk²³ hanno dimostrato che i bambini tra i quattro e i sei mesi sono particolarmente sensibili alla struttura, all'unità e alle articolazioni della frase musicale che riescono a segmentare grazie al riconoscimento di determinati indici con valore sintattico (come l'abbassamento dell'altezza del suono finale e la sua durata, l'intervallo di ottava ecc.). Ulteriori studi hanno confermato il fenomeno della segmentazione basato su indici anche in campo linguistico dove la suddivisione verrebbe

²³ C. L., Krumhansl, P. W. C. Jusczyk, *Infant's perception of phrase structure in music*, in «Psychological Science», n° 1, 1990, pp. 70-3.

realizzata dal bambino attraverso l'intonazione prosodica dell'adulto²⁴. Tutto ciò confermerebbe l'importanza dell'ambiente intrauterino e l'esperienza postnatale nel fornire le basi per l'apprendimento di questi indici sia per il linguaggio, sia per la musica²⁵.

Le attività di apprendimento esperienziale e ludico-didattiche al nido con il suono e la musica dovrebbero pertanto sempre tenere presente questi aspetti evolutivi e fornire quegli strumenti indispensabili a stimolare i processi cognitivi e i comportamenti verbali e sociali dei piccoli. Molta cura e attenzione andrebbero quindi rivolte nella scelta delle esperienze sonoro-musicali da proporre ai bambini, soprattutto per quanto riguarda il canto. Cantare in coro è una delle attività ludiche ed educative più significative dell'esperienza al nido perché la voce rappresenta non solo una forma di comportamento, ma il nostro vissuto più intimo e recondito. Inoltre il canto, se ben gestito, favorisce lo sviluppo della voce eufonica e di conseguenza la prevenzione dei disturbi fonatori, che tanto influiscono sulla sfera emotiva e su quella

²⁴ S. E. Trehub, L. J. Trainor, *Les stratégies d'écoute chez le bébé: origines du développement de la musique et de la parole*, in *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition* (a c. di S. McAdams e E. Bigand), Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 299-347.

²⁵ M. Imberty, *La musica e il bambino*, in *Enciclopedia della musica* (a c. di J.-J. Nattiez), vol. 2, Milano, Einaudi, 2002, pp. 481.

comunicativa, nonché l'accrescimento delle abilità emotive, sociali e linguistiche già in età prenatale.

Musica, Voce ed Emozioni: tre dimensioni imprescindibili nelle attività educative al nido

Negli anni Ottanta del secolo scorso alcune ricerche sulla percezione linguistica nei neonati avevano rivelato come alcune sequenze verbali pronunciate a più riprese dalle madri durante la gravidanza, fossero preferite dai loro bambini dopo il parto²⁶. Il riconoscimento in utero della voce materna avviene grazie alla percezione dell'intonazione e del ritmo, parametri quest'ultimi che permetterebbero successivamente al neonato di distinguerla e di preferirla rispetto alla voce degli altri. Una volta nato, infatti, sarà soprattutto la voce della madre ad attirare la sua attenzione e a regolare le sue emozioni, anche più del riconoscimento del volto umano. Alcune recenti ricerche svolte in Francia e in Germania sul pianto neonatale hanno rivelato che nei loro primi vagiti i bambini parlano già la lingua dei loro genitori. Secondo i risultati emersi dalle analisi effettuate infatti il tono risulta essere crescente nei bebè francesi e calante in quelli tedeschi, in accordo con il profilo melodico delle due lingue. Poiché il pianto è stato analizzato a tre giorni di vita, l'ipotesi è che i bambini abbiano assorbito l'accento

²⁶ A. J. De Casper, M. J. Spence, *Prematernal speech influences newborns' perception of speech sounds*, in «Infant Behavior & Development», n° 9, 1986, pp. 133-50.

durante la gestazione²⁷. La funzione uditiva, pertanto, svolgerebbe un ruolo di primaria importanza nello sviluppo fetale e neonatale ancor prima della funzione visiva. Affinché il neonato possa però privilegiare la voce materna e stabilire ciò che Imberty definisce ‘relazione simbiotica di scambio’²⁸, è necessario che la madre si rivolga intenzionalmente al bambino con un’intonazione melodica particolare e attraverso sequenze linguistiche o sonore reali. Studi come ad esempio quelli di Lecanuet²⁹ sul funzionamento dell’apparato uditivo intorno alla ventiquattresima/trentesima settimana di gestazione, rivelano quanto sia intensa l’attività percettiva e reattiva agli stimoli sonori e alla musica già durante la gravidanza. A questi stimoli, anche se filtrati dal liquido amniotico, il feto reagisce con variazioni del battito cardiaco e con movimenti delle palpebre, del capo, degli arti e del tronco³⁰. Sarà proprio questa esperienza che condiziona il suo sviluppo psichico e che stabilirà la prima forma di scambio e di legame con l’ambiente circostante, sia fisico e sia umano. La voce parlata e il canto attivano in modo precoce l’incontro emotivo tra la mamma e il

²⁷ B. Mame, A. D. Friederici, A. Christophe, K. Wermke, *Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language*, in «Current Biology» n° 19, 2009, pp. 1994-7.

²⁸ M. Imberty, *op. cit.*, p. 478.

²⁹ J. P. Lecanuet, *L'expérience auditive prénatale*, in *Naissance et développement du sens musical* (a c. di I. Deliège e J. A. Sloboda), Paris, Presses Universitaires de France, 1995, pp. 7-38.

³⁰ J. Feijoo, *Le Foetus, Pierre et le Loup*, in *L'Aube du sens* (a c. di E. Herbinet e M. C. Busnel), Paris, Stock, 1981, pp. 192-209.

bambino prenatale favorendo in lui lo sviluppo della struttura cerebrale e della sua personalità, nonché la sua capacità di crescere nella relazione affettiva. La madre è una porta verso il mondo esterno che il figlio sfrutta e dalla quale è influenzato molto più di quanto non si ritenesse in passato. È durante la fase gestazionale infatti che il feto riceve un *imprinting* fortissimo e matura tutte quelle competenze che fanno parte del suo prezioso bagaglio genetico e che vanno sostenute e incoraggiate già durante le esperienze educative al nido, a partire dal rispetto delle norme igienico-comportamentali: lo stress, l'ansia e le paure raggiungono l'utero immediatamente influenzando il suo sviluppo fisico e psichico. Durante la vita intrauterina si instaura così una relazione e una comunicazione sempre più intima tra la madre e il nascituro: l'attenzione a una sana alimentazione e a ritmi di vita umanamente sostenibili, il canto materno, le parole e le carezze dei genitori stimolano la sensibilità del feto favorendo in lui le capacità emotive ed empatiche, così come la sua sensibilità e l'amore per la vita.

Per crescere il bambino ha quindi bisogno di esprimere se stesso e le sue emozioni in un ambiente ricco di 'facilitatori' in cui vivere apertamente le proprie esperienze e la propria condizione personale cercando di scoraggiare fin da subito la comparsa di atteggiamenti demotivanti e di scarsa autostima. L'asilo nido diventa allora l'ambiente privilegiato, il laboratorio di sperimentazione ideale

dove affrontare fin da subito le ‘nuove sfide’ educative della scuola di oggi³¹ e dove poter (ri-)pensare all’organizzazione di tutte le risorse materiali e umane di cui dispone in una prospettiva di apertura e di valorizzazione delle differenti dimensioni umane all’interno di un contesto ricco dei mediatori di apprendimento necessari allo sviluppo di tutti e di ciascuno. La musica può (o meglio ‘deve’) essere quindi proposta al nido con modalità ludico-didattiche flessibili e possibilmente in una organizzazione laboratoriale in grado di adattarsi in maniera più efficace alle caratteristiche peculiari di tutti i bambini, con sviluppo tipico e non. Educare al suono e alla musica, non dimentichiamolo, vuol dire anche educare al silenzio e alla concentrazione perché ciascun individuo per temperamento può avvertire il bisogno di spazi per sé e di contatti selezionati. Un buon educatore deve pertanto saper distinguere la differenza che esiste tra l’‘isolamento difensivo’ e quello creativo per la salvaguardia e il rispetto delle esigenze personali di ognuno.

Nuove Aperture: la prevenzione primaria continua dalla vita prenatale all’asilo nido

In questo breve scritto si è cercato di mettere in evidenza quanto l’educazione al suono e alla musica, al di là delle ricadute certe

³¹ Cfr. Legge 107/2015 e successivi decreti attuativi.

sullo sviluppo dell'intelligenza musicale, debbano favorire durante la vita prenatale e postnatale momenti di scambio, di stimolo e di crescita diversificati e significativi. Il suono e la musica sono infatti un 'nutrimento acustico' di straordinaria importanza per lo sviluppo delle nostre funzioni vitali e possono altresì rappresentare un canale comunicativo alternativo a quelli tradizionali, soprattutto se compromessi in modo parziale o totale. Per questo dovrebbero diventare parte integrante nell'intervento di patologie neurologiche importanti e nella prevenzione primaria dei disturbi evolutivi specifici già durante la delicata fase dell'accudimento al nido. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, attraverso un'adeguata stimolazione sonoro-musicale è infatti possibile favorire lo sviluppo di numerose funzioni e abilità come quelle motorie, uditive, emotive, linguistiche, vocali, sociali fin dalla loro comparsa, competenze che verranno successivamente affinate nel corso delle prime esperienze di vita. Il diritto allora a crescere con qualità si traduce al nido in un'attenzione e una risposta concreta ai bisogni educativi speciali di ciascun bambino e alla sua prerogativa di diventare protagonista del proprio sviluppo³². Il nido d'infanzia può e deve essere quindi un ambiente di apprendimento aperto

³² F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma, Carocci Faber, 2017.

all'accoglienza di tutte le differenze³³, soprattutto in un'epoca come quella attuale influenzata dalla globalizzazione e da una dimensione della realtà multiforme e variegata³⁴. L'eterogeneità nella composizione delle singole sezioni del nido, infatti, induce a considerare imprescindibile oggi più che mai l'aspetto inclusivo al fine di permettere a ciascuno di crescere in armonia condividendo insieme ai propri simili il piacere e lo stupore della scoperta e della conoscenza. Non va dimenticato in questo contesto e nel cammino di crescita e di apprendimento dei piccoli la centralità del ruolo della famiglia che deve essere a pieno titolo coinvolta nel percorso educativo al nido. Se, come abbiamo visto nel corso dei precedenti paragrafi, la stimolazione e l'educazione sonoro-musicale quale «esperienza universale»³⁵ sono in grado di svolgere un'azione e un effetto reale e concreto sul processo di sviluppo delle persone anche con disabilità, allora può essere utile poter pensare ad attività esperienziali trasversali che possano coinvolgere nell'arco dell'intero ciclo di vita iniziale, dal periodo prenatale alla prima

³³ G. Nuti, *Musica delle differenze e delle ricchezze. Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali*, in «Formazione & Insegnamento», n° 1, 2017, pp. 305-18.

³⁴ Bocci, F., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004; A. Canevaro, L. de Anna, *The Historical Evolution of School Integration in Italy: Some Witnesses and Considerations*, in «ALTER, European Journal of Disability Research», n° 4, 2010, pp. 203-16.

³⁵ MIUR, *Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012.

infanzia, tutti i soggetti in causa, adulti (genitori, educatori) e piccoli, per consentire una maggiore partecipazione e una migliore condivisione delle esperienze di crescita. Prevedere ad esempio al nido dei percorsi di ascolto e di pratica musicale durante il periodo gestazionale integrati al laboratorio di educazione al suono e alla musica con i bambini, a mio avviso orienterebbe in maniera più efficace l'intervento educativo inclusivo, favorirebbe nelle mamme (e nei papà) una gestione più agevole delle delicate fasi gestazionali sia sotto il profilo emotivo e sia fisico, e faciliterebbe il monitoraggio, da parte di tutti gli attori coinvolti nel servizio (genitori, ecografisti, ginecologi, psicologi ed educatori), dello sviluppo delle abilità congenite. Si potrebbe allora promuovere, all'interno di un ambiente protetto come l'asilo nido e attraverso le sinergie delle differenti professionalità, una *prevenzione primaria continua* in grado di accompagnare il nostro ciclo di vita iniziale (-9 / 3 anni) e di promuovere tempestivamente gli interventi sui disturbi evolutivi specifici per la salvaguardia della salute e del benessere dei piccoli.

Bibliografia

AA.VV., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

Allan, J., Catts R., *Inclusive Education and the Arts*, in «Cambridge Journal of Education», n° 2, 2014, pp. 511-23.

Baldacci, M., *Individualizzazione e personalizzazione*, Trento, Erickson, 2005.

Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., De Angelis, B., *Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti*, in *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (a c. di G. Domenici, C. Coggi e G. Zanniello), vol. 1, Roma, Armando, 2017, pp. 319-340.

Bocci, F., Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

Borrelli, A. L., Arduini, D., *Medicina dell'età prenatale: prevenzione, diagnosi e terapia dei difetti congeniti e delle principali patologie gravidiche*, Milano, Springer, 2007.

Calvani, A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.

Cairo M. (a c. di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

Canevaro, A., de Anna, L., *The Historical Evolution of School Integration in Italy: Some Witnesses and Considerations*, in

«ALTER, European Journal of Disability Research», n° 4, 2010, pp. 203-16.

Caramia, D., *La musica e oltre. Colloqui con Ennio Morricone*, Brescia, Morcelliana, 2012.

Chiappetta Cajola, L., *La musica nell'organizzazione didattica inclusiva: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento*, in *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al Conservatorio* (a c. di A. L. Rizzo e M. Lietti), Milano, Rugginenti, 2013, pp. 23-41.

Chiappetta Cajola, L., *Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione*, in *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado* (a c. di F. Ferrari e G. Santini), Roma, UniversItalia, 2014, pp. 11-36.

Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L., *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Roma, Carocci Faber, 2016.

Corradini, L., Fornasa, W., Poli, S. (a c. di), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003.

Cottini, L., Morganti, A., *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015.

Dalcroze, É. J., *Le rithme, la musique et l'education*, Lausanne, Foetisch Frères, 1965.

Ddl 65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di*

istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

De Casper, A. J., Spence, M. J., *Prematernal speech influences newborns' perception of speech sounds*, in «*Infant Behavior & Development*», n° 9, 1986, pp. 133-50.

Delalande, F. (a c. di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

De Leo, D., Colazzo, S., *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica e il suo insegnamento*, Castigliano dei Greci, Amaltea, 2005.

Dovigo, F., *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma, Carocci Faber, 2017.

Feijoo, J., *Le Foetus, Pierre et le Loup*, in *L'Aube du sens* (a c. di E. Herbinet e M. C. Busnel), Paris, Stock, 1981, pp. 192-209.

Gordon, E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 1990.

Gordon, E. E., *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: a handbook of a comprehensive Music Learning Sequence*, Chicago, GIA, 2001.

Green, B., *L'universo elegante. Teoria delle stringhe*, Torino, Einaudi, 2000.

Ianes, D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2014.

Ianes, D., Macchia, V., *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson, 2008.

Imbasciati, A., Manfredi, P., *Il feto ci ascolta... e impara*, Roma, Borla, 2004.

Imberty, M., *La musica e il bambino*, in *Enciclopedia della musica* (a c. di J.-J. Nattiez), vol. 2, Milano, Einaudi, 2002, pp. 477-95.

Kalverboer, A. F., Gramsbergen, A. A. (a c. di), *Handbook of Brain and Behaviour in Human Development*, Dordrecht, Kluwer Academic, 2001.

Krumhansl, C. L., Jusczyk, P. W. C., *Infant's perception of phrase structure in music*, in «Psychological Science», n° 1, 1990, pp. 70-3.

Laban R., *The Mastery of Movement*, London, Macdonald and Evans, 1960.

Lecanuet, J. P., *L'expérience auditive prénatale*, in *Naissance et développement du sens musical* (a c. di I. Deliége e J. A. Sloboda), Paris, Presses Universitaires de France, 1995, pp. 7-38.

Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Leone, A., Moretti, G., *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, Cagliari, Cuec, 2010.

Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., Wermke, K., *Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language*, in «Current Biology» n° 19, 2009, pp. 1994-7.

Miceli, M., *La relazione madre-feto e lo sviluppo esistenziale della persona*, Roma, Armando, 2011.

Miur, *Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012a.

Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012b.

Miur, *Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561*, 2013.

Moretti, G., *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2003.

Moretti, G., *Aristide Quintiliano, sulla musica...*, Bari, Levante, 2010.

Nocera, S., Tagliani, N., AIPD, *La normativa inclusiva nella «Buona scuola». I decreti della discordia*, Trento, Erickson, 2017.

Nuti, G., *Musica delle differenze e delle ricchezze. Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali*, in «Formazione & Insegnamento», n° 1, 2017, pp. 305-18.

OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento, Erickson, 2001.

OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*, Torino, Erickson, 2007.

Peretz, I., *La musica e il cervello*, in *Enciclopedia della Musica* (a c. di J. J. Nattiez), vol. 9, Torino, Einaudi, 2002, pp. 241-70.

Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967.

Rodeck, C. H., Whittle, M. J., *Fetal Medicine. Basic Science and Clinical Practice*, London, Churchill Livingstone, 2009.

Rondanini, L., *La valutazione degli alunni con BES. Il nuovo quadro normativo e strumenti operativi*, Trento, Erickson, 2017.

Sloboda, J. A., *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1998.

Storfer, M. D., *Intelligence and Giftedness. The Contributions of Heredity and Early Environment*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

Tomatis, A., *L'orecchio e la vita*, Milano, Baldini e Castoldi, 1992.

Trehub, S. E., Trainor, L. J., *Les stratégies d'écoute chez le bébé: origines du développement de la musique et de la parole*, in *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition* (a c. di S. McAdams e E. Bigand), Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 299-347.

Ventura, C., Gullà, D., Graves, M., Bergonzoni, A., Tassinari, R., Cavallini, C., Stietencron, J. Von, *Melodie cellulari. Elettromagnetismo, Musica e Suono della voce per parlare alle dinamiche più profonde della nostra biologia*, in «La Medicina Biologica», n° 3, 2017, pp. 3-9.

Zatorre, J. R., Chen, J. L., Penhune, V. B., *When the brain plays music. Auditory-motor interactions in music perception and production*, in «Nature Reviews Neuroscience», n° 8, 2007, pp. 547-58.

Who, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, 2001.

Who, *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*, 2007.

Mercato del lavoro, competenze e *training on the job*.

di Antonella D'Andrea

Competenze e employability

In base ai risultati dell'ultima indagine PISA¹, gli studenti italiani che raggiungono il livello minimo di competenza (livello 2) sono due punti percentuali superiori alla media OCSE (27% invece che 25%). Tuttavia, anche gli studenti che non raggiungono il livello 2

¹ PISA, acronimo di *Programme for International Student Assessment*, è una ricerca promossa dall'OCSE con cadenza triennale. L'indagine a cui si fa riferimento è quella datata 2015. L'obiettivo principale di PISA è rilevare le competenze degli studenti di 15 anni in Lettura, Matematica e Scienze. Ogni rilevazione è costituita da un dominio principale d'indagine e da due domini minori. Il dominio principale nel ciclo 2015 è stato Scienze. In base a tale ricerca, l'Italia occupa nel *ranking* internazionale tra la 26esima e la 28esima posizione rispetto ai Paesi OCSE; tra la 32esima e la 36esima rispetto a tutti i Paesi partecipanti. Rispetto agli altri Paesi dell'Unione Europea, in particolare, si registra un punteggio medio significativamente inferiore. Inoltre, si riscontrano ancora differenze di genere: mentre la differenza tra ragazzi e ragazze in Scienze, secondo PISA 2015, è di 17 punti a favore dei ragazzi, a livello internazionale tale differenza è di 4 punti. In Italia, poi, permane ancora il divario Nord-Sud: in media le regioni del Nord hanno mostrato un rendimento superiore sia alle aree del Centro e del Mezzogiorno, sia rispetto al dato nazionale. A livello di tipologia di istruzione, l'andamento nazionale presenta un rendimento migliore dei licei, a seguire gli istituti tecnici e gli istituti professionali. I centri di formazione professionale non sono risultati significativamente diversi dagli istituti professionali. A commento di questi risultati, cfr. COMMISSIONE EUROPEA (2016), *Pisa 2015: Risultati dell'UE e prime conclusioni per quanto riguarda le politiche dell'istruzione in Europa*.

sono in percentuale maggiore rispetto alla media internazionale (23% invece che 21%), mentre gli studenti ai livelli alti di competenza (livello 5 o superiore) sono in percentuale minore (4% rispetto a 8%). Molti giovani non dispongono, inoltre, di adeguate competenze digitali², risultando, quindi, più esposti al rischio di incontrare, nel corso della loro vita, maggiori ostacoli nell'inserimento sociale e nell'occupabilità³.

Il numero dei giovani non più in istruzione ma occupato aumenta al crescere dell'età: dal 20,4% nella classe di età 15-19 anni, al 49,6% nella classe 20-24 anni, al 61,0% per i 25-29enni fino al 68,3% in coloro che hanno 30-34 anni. Anche a parità di tempo di

² Cfr. COMMISSIONE EUROPEA (2015), *Essere giovani oggi in Europa – mondo digitale*; Relazione sui progressi del digitale in Europa (EDPR) 2017, SWD (2017), 160; COSTA M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016, a parere del quale la capacità creativa e innovativa del lavoratore, unitamente ai nuovi processi tecnologici (*smart economy, open innovation*) e di produzione (*shared economy*), trasformano il valore performativo della competenza in "competenza ad agire" (*agency*): questo cambiamento rilancia un nuovo patto formativo e sociale (*learnfare*) in cui il sistema formativo ed educativo rappresentano la base per capacitare uno sviluppo basato sui talenti dell'uomo.

³ Sulla relazione tra formazione e occupabilità: cfr. BIAGI M. (a cura di), *Mercati e rapporti di lavoro: commentario alla legge 24 giugno 1997, n. 196: norme in materia di promozione dell'occupazione*, Milano 1997, pp. 282 ss.; ID., *Formazione e qualità: note per una strategia comunitaria dell'occupazione*, in *Dir. relazioni ind.*, 1996, 2, pp. 75 ss.; ROCCELLA M., *Formazione, occupabilità, occupazione nell'Europa comunitaria*, in *Giornale dir. lav. e relazioni ind.*, 2007, pp. 187 ss.; MAGNANI M., *Organizzazione del lavoro e professionalità tra rapporti e mercato del lavoro*, in *Giornale dir. lav. e relazioni ind.*, 2004, pp. 165 ss.; GAROFALO D., *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. L'occupabilità*, Bari 2004.

esposizione nel mercato del lavoro appare evidente l'effetto del titolo di studio sui livelli di occupazione⁴.

Per quanto riguarda la distribuzione sul territorio nazionale, i giovani residenti nelle regioni meridionali presentano un numero di ingressi nel mercato del lavoro notevolmente inferiore al resto del Paese, confermando condizioni di maggiore difficoltà nell'inserimento occupazionale. È difatti occupato il 42,7% dei giovani usciti dal sistema di istruzione del Mezzogiorno, il 65,5% del Centro e il 73,2% del Nord, mentre il tasso di occupazione dei giovani stranieri non più in istruzione è inferiore a quello degli italiani (56,6%)⁵. Poco più di un giovane su due ha un'occupazione alle dipendenze a tempo indeterminato, con incidenze maggiori al Nord (57,8%) rispetto al Mezzogiorno (51,5%). Anche questa tipologia contrattuale - poco diffusa nelle classi di età più giovani - aumenta al crescere dell'età; resta tuttavia intorno al 50% tra i giovani di 25-29 anni e solo tra quelli di 30-34 anni raggiunge il 64,3%. Il lavoro autonomo è più diffuso tra gli uomini e tra i

⁴ Qualunque sia la coorte di uscita dagli studi, il tasso di occupazione dei giovani con un basso livello di istruzione non è neppure la metà di quello dei giovani laureati, indicando come sia alto il rischio, per i primi, di restare permanentemente fuori dal mercato del lavoro: cfr. ISTAT, *I giovani nel mercato del lavoro, II trimestre 2016, Focus*, in <http://www.istat.it>; EUROSTAT, *Statistiche dell'occupazione, 2017* in http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/it

⁵ Questo dato è sintesi di un tasso di occupazione di 8,7 punti superiore tra gli uomini e di 14,6 punti inferiore tra le donne.

giovani che hanno raggiunto un elevato livello di istruzione; riguarda, poi, più estesamente i residenti del Mezzogiorno, area nella quale 2 giovani su 10 hanno un'attività autonoma⁶.

Le forti differenze nei tassi di occupazione per classi di età, pur dovute in parte alla maggiore occupabilità che si osserva al crescere del livello di istruzione posseduto, sono indice di tempi di transizione scuola-lavoro eccessivamente lunghi. La bassa integrazione tra scuola e imprese in Italia è considerata tra le cause principali di questo faticoso ingresso dei giovani nel mercato del lavoro ed è sicuramente alla base del numero di NEET (*Not in Education, Employment or Training*: giovani disoccupati e al di fuori di qualsiasi ciclo di istruzione e formazione) più alto d'Europa e di una disoccupazione giovanile ben oltre il 40%⁷.

⁶ I giovani occupati sono spesso sottoutilizzati in termini di tempi di lavoro. L'impiego a orario ridotto riguarda complessivamente 1 milione 215 mila 15-34enni (il 23,6% del totale). L'incidenza del lavoro *part time*, pur riducendosi all'aumentare dell'età, resta rilevante anche nella classe 30-34 anni in cui un giovane ogni cinque lavora a regime ridotto. Dato preoccupante è che il lavoro a tempo parziale è prevalentemente il risultato di difficoltà nel trovare un'occupazione a tempo pieno piuttosto che il frutto di una scelta personale: l'incidenza del *part time* involontario tra i giovani che svolgono un lavoro a tempo parziale raggiunge infatti il 77,0%.

⁷ Cfr. ISTAT, *Il mercato del lavoro verso una lettura integrata*, dicembre 2017, <http://www.istat.it/it/files/2017/12/Rapporto-Mercato-Lavoro-2017.pdf>. La necessità di riformare i sistemi di istruzione e di promuovere modalità pedagogiche in situazioni di compito o lavoro è presente da tempo (c.d. *work based learning*) nel dibattito sia sovranazionale che nazionale. A livello di Unione Europea, seppur in presenza di limitate competenze in materia, tra i primi documenti si annoverano il *Libro bianco su Crescita, competitività, occupazione*, COM (93) 700, 5 dicembre 1993, il *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere*, COM (95) 590 def., 29 novembre 1995; Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un *Quadro strategico per la*

Viceversa, molte aziende dichiarano di non trovare le competenze necessarie per entrare nel vivo della nuova Industria 4.0, che scaturisce dalla quarta rivoluzione industriale del tutto automatizzata e interconnessa⁸.

Un dato comunque incoraggiante è quello riguardante le esperienze dei giovani nel mondo del lavoro: il 25,8% dei diplomati e il 36,1% dei laureati hanno, infatti, effettuato *stage*, tirocini o apprendistati all'interno del programma d'istruzione.

In effetti, si segnala una rinnovata coscienza dell'utilità educativa, formativa e occupazionale delle esperienze di alternanza scuola-lavoro, tirocinio e apprendistato⁹. Sia nel Jobs Act, sia nella riforma

cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (2009/C 119/02); Comunicazione della Commissione del 20 novembre 2012 Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici COM (2012) 669 final, del 20 novembre 2012.

⁸ L'Industria 4.0 si basa sul concetto di *smart factory* che si compone di tre elementi: la *smart production*, gli *smart services*, la *smart energy*. La chiave di volta dell'Industry 4.0 sono i sistemi ciberfisici (CPS), vale a dire i sistemi che sono strettamente connessi con i sistemi informatici e che possono interagire e collaborare con altri sistemi CPS. Ciò sta alla base della decentralizzazione e collaborazione tra sistemi che è strettamente connessa con il concetto di Industria 4.0. Sull'integrazione tra scuola e Industria 4.0. cfr. BALSAMO A., *Reti scuola-impresa: un modello d'integrazione tra scuola e lavoro per l'industria 4.0*, Adapt University Press, 2017.

⁹ In Italia, per la dottrina giuslavoristica, anche in relazione all'avvicinarsi delle diverse riforme in materia: PROSPERETTI U., *Il problema sociale dell'istruzione professionale*, in *Riv. Inf. Mal. Prof.*, 1956, 4, pp. 1 ss; CHIARI G., SALTARELLI S., *Alternanza scuola/lavoro: educatori, politici, industriali alla ricerca di un modello comune*, Milano, 1996; BIAGI M., TIRABOSCHI M., *La rilevanza della formazione in apprendistato in Europa: problemi e prospettive*, in *Dir. Rel. Ind.*, 1999, 1, pp. 92 ss.; ASSOLOMBARDA, VAIRETTI U. (a cura di), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione. Indicazioni operative per sviluppare la professionalità tra scuola, formazione, università e aziende*,

del sistema nazionale di istruzione e formazione, nota come “La Buona Scuola”, l. 13 luglio 2015, n. 107, il problema della disoccupazione giovanile è stato, infatti, affrontato con norme che riguardano non solo il lavoro, ma anche percorsi formativi *on the job* quali parti integranti l’attività didattica sia negli istituti scolastici che nelle università¹⁰.

In entrambi i testi di legge, l’alternanza scuola-lavoro si è venuta a configurare quale metodologia pedagogica di formazione integrale della persona. Questo metodo mira non solo a facilitare il futuro ingresso dei giovani all’interno del mercato del lavoro ma, più in generale, a sviluppare la cultura, la personalità, la maturità necessaria per consentire all’individuo di partecipare attivamente alla società in cui è inserito e, di conseguenza, di gestire con più facilità le transizioni all’interno del mercato del lavoro. Come si

Milano 2010; BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia 2012; D’ANIELLO F., COPPARONI L., GIROTTI L., *Apprendere per il futuro. L’apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Formazione lavoro persona*, n. 5, 2012; BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, IRPET, Firenze 2013; VECCHIARELLI M., *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, Roma 2015; MASSAGLI E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Roma 2016; MALVASI P., *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell’alternanza scuola-lavoro*, Milano 2017.

¹⁰ Cfr. BOZZI L., *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, Milano 2005; ZUCCARO A., BIANCHI A., PAPPALARDO V., *Alternanza scuola-lavoro: analisi dei modelli e indicazioni per la progettazione*, Roma 2013; FONDAZIONE BRUNO VISENTINI, *Alternanza scuola-lavoro e inclusione sociale: un’ipotesi di modellizzazione*, Viterbo 2016.

evidenzia nella Guida operativa sull'alternanza scuola-lavoro - in coerenza con la *mission* dell'istruzione e della formazione di perseguire obiettivi quali la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e il benessere - l'alternanza scuola-lavoro ha il merito di integrare il mondo della scuola e quello dell'impresa ospitante nella consapevolezza che “per uno sviluppo coerente e pieno della persona, è importante ampliare e diversificare i luoghi, le modalità e i tempi dell'apprendimento”¹¹.

Tale obiettivo risulta peraltro coerente con le raccomandazioni della Commissione Europea che, in una sua recente Comunicazione in tema di “Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto”¹², ha invitato i Paesi membri a collegare l'apprendimento a esperienze di vita reale giacché questo conduce a risultati migliori nel campo scolastico. In particolare, a parere della Commissione, occorre favorire lo studio imperniato su progetti e problemi, le esperienze

¹¹ V. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, 2016, p. 12.

¹² V. COMMISSIONE EUROPEA (8.6.2017), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, “Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto”*. Con la sentenza n. 34/2005 anche la Corte costituzionale ha affermato che “l'alternanza scuola-lavoro.... costituisce uno degli elementi centrali del sistema integrato istruzione/formazione professionale, in armonia con gli orientamenti invalsi in ambito comunitario, nel quale si è andata rafforzando sempre più una politica indirizzata alla riqualificazione dell'istruzione e della formazione professionale quale fattore di sviluppo e di coesione sociale ed economica”.

di lavoro sul campo, l'apprendimento attraverso lo svolgimento di lavori di pubblica utilità perché tutto ciò rafforza la motivazione dei giovani, contestualizza il contenuto degli studi e offre opportunità per lo sviluppo delle competenze sociali, civiche e imprenditoriali¹³. Soprattutto nel settore scientifico, tecnologico, ingegneristico e matematico, poi, l'istruzione è più efficace se legata a sfide economiche, ambientali e sociali, o legate all'arte o al *design*, poiché si dimostra la sua pertinenza con la vita quotidiana¹⁴.

L'alternanza scuola-lavoro

I commi dal 33 al 43 dell'art. 1 della l. 13 luglio 2015, n. 107, hanno strutturato la metodologia didattica dell'alternanza scuola-lavoro nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado¹⁵. Tale metodologia combina, in modo intermittente e reiterato, la formazione in aula con periodi di

¹³ Su questo tema cfr. anche COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2016), *“L'educazione all'imprenditorialità nella scuola”* e il quadro delle competenze per l'imprenditorialità su <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>.

¹⁴ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA (2015), *Science Education for Responsible Citizenship*. In dottrina, cfr. DORDIT L., RUSSO F., *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa: la proposta di un di un modello formativo e di un sistema di governance sperimentati in collaborazione diretta tra scuola e azienda*, Udine 2007.

¹⁵ Cfr. BERTAGNA G., *Alternanza scuola-lavoro: ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Milano 2003; BELLOCCHI P., *Tirocini e alternanza scuola-lavoro*, in SANTORO PASSARELLI G., *Diritto e processo del lavoro e della previdenza sociale*, Torino, 2009, pp. 511 ss.

apprendimento in ambienti lavorativi aziendali, pubblici o del no profit, senza la costituzione di un rapporto di lavoro¹⁶.

La legge n. 107/2015 ha così reso strumento centrale di connessione fra mercato del lavoro e sistema scolastico l'alternanza scuola-lavoro nel tentativo, da una parte, di ridurre lo iato che spesso si registra tra competenze formate in aula e competenze richieste dal mercato (*skill mismatch*)¹⁷, e, dall'altra, di preparare i giovani a confrontarsi con realtà lavorative già dai 15 anni, aiutandoli a orientarsi meglio verso il proprio futuro lavorativo, offrendo loro la possibilità di scoprire le proprie attitudini, l'importanza delle *soft skills* relazionali (lavoro di squadra, linguaggio, atteggiamento proattivo) e personali (responsabilità, autonomia), nonché di rafforzare le *skills* tecniche, aumentando, in questo modo, la loro *employability*.

Il percorso di alternanza viene progettato in sinergia tra scuola e impresa, o altro ente ospitante¹⁸, stabilendo, nel corso del singolo

¹⁶ L'unico ambito nel quale lo studente, che svolge attività formativa presso enti ospitanti, è sottoposto alla disciplina del lavoratore subordinato è quello della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro (art. 2, comma 1, lett. a, d.lgs. n. 81/2008).

¹⁷ Su questo problema, cfr. ISFOL (a cura di RICCI A.), *Istruzione, Formazione e mercato del lavoro: i rendimenti del capitale umano in Italia*, 2010, pp. 69 ss.; COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione*, Italia, 2017 (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_it).

¹⁸ Più nel dettaglio, la l. 107/2015 ha previsto la possibilità di svolgere periodi di apprendimento presso imprese e rispettive associazioni di rappresentanza; Camere di

anno o del triennio, un graduale e progressivo coinvolgimento degli studenti in attività di apprendimento attivo e pratico presso l'ente ospitante.

Quest'obbligo di progettazione e realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro è stabilito nella misura minima di 400 ore negli istituti tecnici e professionali e di 200 ore nei licei nell'arco del triennio. Le scuole e gli enti ospitanti sono chiamati a collaborare fra di loro per fornire ai giovani esperienze formative, in aula e nel contesto lavorativo; accompagnare gli studenti a sperimentare ambiti e ruoli di lavoro (funzione orientativa dell'alternanza); far comprendere il funzionamento dell'impresa (funzione professionalizzante per l'apprendimento organizzativo) e della vita lavorativa (funzione professionalizzante per l'apprendimento delle competenze trasversali/*soft skills*); far applicare le conoscenze apprese a scuola a una o più attività specifiche (funzione professionalizzante per l'apprendimento di competenze tecniche e motivazione allo studio, scoprendo l'utilità di ciò che si sta imparando a scuola); far conoscere le caratteristiche e le richieste che provengono dal mercato del lavoro del proprio territorio (funzione informativa dell'alternanza). Tale percorso può

commercio, industria, artigianato e agricoltura; enti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore; ordini professionali; Musei e altri istituti pubblici e privati operanti nel settore del patrimonio ambientale; Enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI.

essere realizzato anche all'estero, svolto durante la sospensione delle attività didattiche, sviluppato secondo la modalità dell'impresa formativa simulata.

L'impresa, l'ente o l'organizzazione ospitante assume, quindi, il ruolo di ambiente di apprendimento complementare essendo riconosciuta dal Legislatore, oltre che come luogo di produzione, come luogo di sviluppo educativo dei giovani¹⁹.

Da tali percorsi di alternanza scuola-lavoro ci si attende, quindi, l'aumento dell'*employability* dei giovani, in quanto saranno più consapevoli delle caratteristiche del mercato del lavoro, delle loro preferenze lavorative e del percorso formativo e professionale che dovranno seguire per poter svolgere il tipo di lavoro verso cui si sentono attratti. Saranno, inoltre, maggiormente in grado di mettere in pratica le conoscenze apprese sui banchi di scuola attraverso il passaggio dal sapere al "saper fare".

L'apprendistato

¹⁹ Cfr. BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Soviera Mannelli 2006; BURATTI U., *Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile*, in *Formazione lavoro persona*, n. 5, 2012, pp. 51 ss.

Non è presente, invece, nella riforma “La Buona Scuola” l’istituto dell’apprendistato²⁰. Inizialmente inserito come strumento contrattuale per mettere in pratica la metodologia dell’alternanza scuola-lavoro, l’apprendistato è ora regolato dal d.lgs. 15 giugno 2015 n. 81, recante “Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell’articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.”, c.d. Jobs Act., successivamente aggiornato attraverso il Decreto Interministeriale 296/2015 e il d.lgs. n. 185/2016²¹. Con gli artt.

²⁰ Dopo oltre 60 anni dall’introduzione della prima legge organica sul contratto di apprendistato (l. n. 26/1955 ma già in epoca fascista era disciplinato dal r.d. n. 1906/1938) e le numerose modifiche normative apportate nel corso del tempo a questo contratto, l’utilizzo dell’Apprendistato da parte delle imprese risulta ancora molto limitato. Secondo i dati ISTAT nel II trimestre 2017 fra le persone occupate di 15 anni e più, gli apprendisti risultano essere 131.425, pari allo 0,57% degli occupati in Italia. Secondo il Rapporto sull’Apprendistato realizzato dall’ISFOL (2013-2015), il numero medio di rapporti di lavoro in Apprendistato fosse pari a 410.213, di cui 95,1% di Apprendistato di II livello, il 3,26% di Apprendistato di I livello, lo 0,3% di Apprendistato di III livello, mentre l’1,3% non ha specificato la tipologia di Apprendistato utilizzata.

²¹ A commento della precedente disciplina: D’ONGHIA M., *I contratti a finalità formativa: apprendistato e c.i.*, in CURZIO P. (a cura di), *Lavoro e diritti*, Bari, 2004, pp. 271 ss., ID., *Il testo unico sull’apprendistato*, in *Riv. giur. lavoro*, 2012, I, pp. 211 ss.; LOY G., *Un apprendistato in cerca d’autore*, in MAGNANI M., PANDOLFO A., VARESI P.A. (a cura di), *Previdenza, mercato del lavoro, competitività*, Torino 2008, pp. 275 ss., spec. 282; GAROFALO D., *Il contratto di apprendistato*, in VALLEBONA A. (a cura di), *I contratti di lavoro*, in RESCIGNO P. e GABRIELLI E. (diretto da), *Trattato dei contratti*, Torino 2009, pp. 1505 ss.; PAPA D., *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Milano 2010; GAROFALO D., *Il riordino della disciplina dell’apprendistato al secondo appello*, in M. MISCIONE, GAROFALO D. (a cura di), *Il Collegato lavoro 2010*, Milano 2011, pp. 517 ss.; MACCARONE G., *Il contratto di apprendistato nel testo unico*, in *Mass. giur. lav.*, 2011, pp. 921 ss.; MURATORIO A., *Il contratto di apprendistato nella ricomposizione di disciplina del Testo Unico*, in *Lav. giur.*, 2011, pp. 1201 ss.; RUSCONI M., *Il nuovo testo unico in materia di apprendistato*, in *Note informative (nuova serie)*, 2011, n. 54, pp. 6 ss.; TIRABOSCHI M. (a cura di), *Il Testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui*

41-47 del d.lgs. n. 81/2015 è stato creato il modello italiano di sistema duale, fondato su un raccordo sistematico, organico e continuo di formazione e lavoro attraverso l'azione integrata di istituzioni formative e imprese²².

Diverse sono le novità in materia di apprendistato rispetto alla precedente disciplina, ma permane la sua causa mista “formazione-lavoro” del contratto²³. Infatti, l'art. 41 comma 1 del d.lgs. 81/2015, contenente la definizione di apprendistato, afferma che tale tipologia contrattuale è da considerarsi quale “contratto a tempo

tirocini, Milano 2011; BERTAGNA G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1027 ss.; CIUCCIOVINO S., *Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro del 2012*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2012, I, pp. 696 ss.; CORTI A., SARTORI M., *Il Testo Unico sull'apprendistato, le disposizioni lavoristiche della legge di stabilità, miscellanea*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2012, III, pp. 3 ss.; CARMINATI E., *Apprendistato e parere di conformità degli enti bilaterali: obbligo od opportunità?* in *Dir. relazioni* 2012, pp. 864 ss.

²² Cfr. RYAN P., *Apprendistato: tra teoria e pratica, scuola e luogo di lavoro*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, 913 ss., che offre un'analisi dell'apprendistato in chiave comparata, orientata verso quei Paesi che hanno adottato il modello duale.

²³ Sulla causa formativa: LASSANDARI A., *Gli obblighi formativi del contratto di apprendistato e di tirocinio: rilievi esegetici sui decreti ministeriali di attuazione della l. 196/1997*, in *Riv. Giur. Lav.*, 1999, pp. 93 ss.; BROLLO M., MATTAROLO M., MENGHINI L. (a cura di), *Contratti di lavoro flessibili e contratti formativi*, in CARINCI F. (coordinato da), *Commentario al D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, III, Milano 2004, pp. 234 ss.; GRAGNOLI E., PERULLI A., *La riforma del mercato del lavoro e i nuovi modelli contrattuali*, *Commentario al d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, Padova, 2004; ZOPPOLI L., SARACINI P., *I contratti a contenuto formativo tra “formazione e lavoro” e “inserimento professionale”*, in *Tratt. Rescigno*, Torino, 2005; GAROFALO D., *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. I contratti a contenuto formativo*, Bari 2005; ALVINO I., *L'intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali per il rilancio dell'apprendistato*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2011, III, pp. 127 ss.; FOGLIA L., *Sull'attuazione della componente formativa nel contratto di apprendistato*, in *Mass. giur. lav.*, 2011, pp. 894 ss.; VARESI P.A., *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1013 ss.

indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione". Per tale motivo i datori di lavoro sono tenuti a corrispondere all'apprendista non solo la retribuzione per la prestazione lavorativa, ma anche la formazione necessaria per conseguire gli obiettivi previsti dal progetto formativo inserito nel contratto, favorendo lo sviluppo delle competenze fissate nel piano formativo individuale, ma ottenendo, in cambio di questo investimento formativo, una serie di vantaggi contributivi e fiscali.

Come nella precedente normativa, il contratto di apprendistato si declina in tre tipologie: l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (I livello); l'apprendistato professionalizzante (II livello); l'apprendistato di alta formazione e ricerca (III livello).

Vi sono principi comuni a tutti e tre le tipologie, ma vi sono anche caratteristiche specifiche per ognuna di esse. Elementi comuni sono: la forma scritta del contratto²⁴, il piano formativo individuale (PFI) che descrive gli obiettivi formativi che devono essere

²⁴ La forma scritta è richiesta ai fini di prova.

raggiunti²⁵, la durata minima di 6 mesi, la disciplina del recesso²⁶ e del preavviso²⁷, il divieto di retribuzione a cottimo, la possibilità di inquadrare il lavoratore fino a due livelli inferiori rispetto a quello spettante²⁸ o, in alternativa, di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale e proporzionata all'anzianità di servizio²⁹, la presenza di un tutor o referente aziendale, la possibilità di finanziare i percorsi formativi aziendali tramite i fondi paritetici interprofessionali, la possibilità di riconoscere la qualificazione professionale ai fini contrattuali e le competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi o dei percorsi d'istruzione degli adulti, la registrazione nel libretto formativo della formazione effettuata e della qualificazione

²⁵ Il PFI può essere modificato nel corso del rapporto fermo restando l'acquisizione della qualifica da ottenere a fine percorso. Esso va allegato in forma sintetica al contratto.

²⁶ E' stabilita la possibilità di recedere dal contratto durante lo svolgimento dell'Apprendistato solo in presenza di una giusta causa o di un giustificato motivo. ACAMPORA M.G., *La natura del contratto di apprendistato e le implicazioni in tema di recesso*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 509 ss.

²⁷ Il comma 4 dell'art. 42 si concentra sulla disciplina del preavviso in caso di recesso "al termine del periodo di apprendistato le parti possono recedere dal contratto, ai sensi dell'art. 2118, con preavviso decorrente dal medesimo termine. Durante il periodo di preavviso continua a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato. Se nessuna delle parti recede il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato". La comunicazione del preavviso deve essere scritta e deve avvenire nei termini previsti dal Contratto collettivo nazionale.

²⁸ Il parametro è costituito dall'inquadramento del Contratto collettivo nazionale dei lavoratori addetti a mansioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al cui conseguimento è finalizzato il contratto.

²⁹ In tema di disciplina della retribuzione dell'apprendista nella previgente normativa: GHERA E., *Il trattamento retributivo dell'apprendista dopo la riforma del 2003*, in *Dir. relazioni ind.*, 2009, pp. 153 ss.; ANTONILLIF., *Osservazioni sul trattamento retributivo dell'apprendista*, in *Mass. giur. lav.*, 2010, pp. 429 ss.

professionale ai fini contrattuali acquisita, la possibilità di prolungare il periodo di apprendistato³⁰, la possibilità di definire forme di conferma in servizio al termine del periodo formativo, i limiti numerici di apprendisti da inserire in base alla dimensione dell'impresa³¹, la non ammissibilità di apprendisti con contratto di somministrazione a tempo determinato. A parte questi principi comuni, la disciplina del contratto di apprendistato è rimessa ad accordi interconfederali, ovvero ai contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati dalle associazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. Per quanto riguarda la registrazione della formazione, essa deve avvenire secondo le indicazioni del d.lgs. n. 13/2013 in base al quale è di competenza dell'azienda registrare la formazione effettuata per il conseguimento della qualificazione professionale, mentre è di competenza delle istituzioni formative e degli enti di ricerca registrare l'attività formativa per gli apprendisti di primo e terzo livello (comma 2 dell'art. 45). È inoltre stabilita la costituzione del

³⁰ Ciò è possibile in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del lavoro di durata superiore a 30 giorni.

³¹ Se l'azienda ha un numero maggiore o uguale a 10 dipendenti non può superare il rapporto di 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate e qualificate in servizio; se l'azienda ha da 3 a 10 dipendenti può avere 1 apprendista ogni specializzato o qualificato in servizio; se l'azienda ha da 0 a 2 dipendenti il numero massimo di apprendisti è di 3 (limite non applicabile a imprese artigiane cui si applica l'art. 4 della l. 443/1985). La violazione di tali limiti fa sì che gli apprendisti siano considerati lavoratori subordinati a tempo indeterminato fin dalla loro assunzione.

repertorio delle professioni in grado di correlare standard formativi e standard professionali (comma 3 art. 45).

L'apprendistato c.d. di “primo livello”

L'apprendistato c.d. di “primo livello” consente non solo di conseguire la qualifica triennale o il diploma professionale dei percorsi di istruzione e formazione professionale regionali, ma permette anche di acquisire il certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di scuola secondaria superiore (comma 2, lett. a). Questo tipo di apprendistato si ispira all'esperienza tedesca del sistema duale e prevede una corresponsabilità educativa fra impresa e istituzione formativa con ampia incidenza della formazione esterna all'ente ospitante.

Esso è pensato, soprattutto, per i giovani che devono terminare il periodo del diritto-dovere di istruzione e formazione poiché permette di conseguire un titolo con valore legale. E', quindi, il contratto ideale per il recupero dei giovani NEET, per l'inserimento di giovani studenti IeFP, IP, IT³² (sia per chi ha una passione per un mestiere o una professione, sia per quelli considerati difficili o semplicemente non portati per le forme di

³² Secondo i titoli di studio conseguibili, la durata minima e massima è: Qualifica IeFP da 6 a 36 mesi; Diploma IeFP da 6 a 12 mesi; Anno integrativo per l'accesso all'esame di stato da 6 a 24 mesi; Diploma di istruzione secondaria superiore (IT, IP, Liceo) da 6 a 48 mesi; Certificazione IFTS da 6 a 12 mesi.

apprendimento frontale), ma anche per quei liceali che non intendono proseguire gli studi. La valenza formativa di tale contratto risulta accentuata dalla previsione secondo cui costituisce giustificato motivo di licenziamento il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi da parte degli apprendisti assunti con questo contratto di apprendistato.

Il comma 1 dell'art. 43 d.lgs. 81/2015 contiene il principio secondo cui l'apprendistato di primo livello è strutturato in modo da coniugare formazione aziendale³³ e formazione professionale regolamentata dalle discipline regionali³⁴. Possono essere assunti

³³ La formazione in azienda è erogata attraverso percorsi strutturati anche in affiancamento e *on the job*. L'azienda deve dimostrare di avere: capacità strutturali (spazi per formazione interna e abbattimento delle barriere architettoniche), capacità tecniche (essere in regola con norme vigenti in materia, verifica e collaudo tecnico, disponibilità strumentale per lo svolgimento della formazione interna), capacità formative (disporre di uno o più tutor per lo svolgimento dei compiti previsti dal Piano Formativo Individuale). Il comma 5 sottrae esplicitamente alla contrattazione collettiva nazionale la competenza in materia di piano formativo.

³⁴ Sulla ripartizione delle competenze fra Stato e Regioni in materia di apprendistato: C. Cost., 10-14.5.2010, n. 176, in *Giur. cost.*, 2010, 2096 ss., che ha suscitato un vivace dibattito in dottrina come testimonia il nutrito numero di note o di commenti: cfr. ALVINO I., *Il nuovo intervento della Corte Costituzionale sulla ripartizione delle competenze fra Stato e Regioni in materia di apprendistato*, in *Mass. giur. lav.*, 2010, pp. 515 ss.; BARBIERI M., *Apprendistato professionalizzante: la leale collaborazione impossibile (per ora)*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2010, II, pp. 1070 ss.; CARMINATI E., *La disciplina dell'apprendistato professionalizzante dopo la sentenza della Corte Costituzionale n. 176 del 2010*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 448 ss.; CIUCCIOVINO S., *Stato, regioni, autonomia privata nell'apprendistato professionalizzante*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2010, II, pp. 1089 ss.; DESSÌ O., *Formazione in azienda e contratto di apprendistato professionalizzante nella recente giurisprudenza costituzionale*, in *Dir. lav. merc.*, 2010, pp. 311 ss., ID., *Federalismo, formazione professionale e contratto di inserimento*, in *Dir. lav. merc.*, 2011, pp. 505 ss.; D'ONGHIA M., *Ancora una pronuncia della Corte Costituzionale sul riparto di competenze fra Stato e Regioni in tema di*

con questo contratto i giovani che hanno compiuto 15 anni fino a 25 anni, mentre la durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire, ma non può essere superiore a tre anni o a quattro anni nel caso di diploma professionale quadriennale (comma 2)³⁵.

Il comma 4 dell'art. 43 contiene una complessa disciplina delle proroghe rispetto alla durata complessiva di questo tipo di apprendistato. Si prevede, in primo luogo, che il contratto dei giovani che hanno concluso positivamente il percorso formativo possa essere prolungato di un anno “per il consolidamento e l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche, utili anche ai fini dell'acquisizione del certificato di specializzazione superiore o del diploma professionale all'esito del

apprendistato, in *Riv. giur. lavoro*, 2010, II, pp. 644 ss.; GARATTONI M., *La formazione aziendale nell'apprendistato ex art. 49, comma 5-ter, d.lgs. n. 276/2003 dopo la sentenza n. 176/2010 della Corte Costituzionale*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2010, II, pp. 1099 ss.; SANTAGATA R., *La formazione aziendale in una recente pronuncia della Corte Costituzionale in materia di apprendistato professionalizzante*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 1109 ss. Sulla precedente sentenza n. 50/2005: FERRARESI M., *Lavoro e federalismo, il confronto tra Stato e Regioni dopo la sentenza 50/2005*, in *Dir. rel. Ind.*, 2005, pp. 1064 ss.; GARILLI A., *La riforma del mercato del lavoro al vaglio della Corte costituzionale (nota a Corte Costl 28 gennaio 2005, n. 50)*, in *Riv. Giur. Lav.*, pp. 425 ss.. In generale sulla divisione delle competenze in materia tra Stato e regioni: GAROFALO D., *Federalismo, devolution e politiche dell'occupazione*, in *Lav. Dir.*, 2001, pp. 463 ss.; CARINCI F., *Il principio di sussidiarietà verticale nel sistema delle fonti*, in *Arg. dir. lav.*, 2006, pp. 1496 ss.; LASSANDARI A., *Le forme di sussidiarietà e l'ordinamento del lavoro*, in *Lav. dir.*, 2012, pp. 479 ss.

³⁵ La regolamentazione dell'istituto è rimessa alle Regioni e alle Province autonome. In caso di inadempienza sarà compito del Ministero del lavoro e delle politiche sociali provvedere con propri decreti (comma 3).

corso annuale integrativo”. Si concede, così, la possibilità di continuare con il rapporto di apprendistato per ulteriori 12 mesi anche, ma non solo, per completare il proprio percorso formativo con un titolo IFTS o di diploma professionale statale. La proroga di un anno è concessa anche nel caso in cui l’apprendista non abbia conseguito alcun titolo triennale, quadriennale, IFTS o il diploma professionale statale.

Il comma 5 dell’art. 43 si focalizza sulla disciplina per l’ottenimento di un titolo di studio della scuola secondaria superiore, prevedendo la possibilità di stipulare contratti della durata massima di quattro anni, a partire dal secondo anno di scuola, finalizzati non solo al diploma di istruzione superiore di secondo grado, ma anche all’acquisizione di “ulteriori competenze tecnico-professionali rispetto a quelle già previste dai vigenti regolamenti scolastici, utili anche ai fini del conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore”³⁶.

³⁶ Con l’entrata in vigore della nuova disciplina si è posto fine, facendo salvi i progetti già in corso, alla c.d. “Sperimentazione Carrozza” contenuta nell’abrogato art. 8-bis, comma 2 del d.l. n. 104/2013. Chiude il comma 4 la previsione secondo cui è possibile stipulare contratti di apprendistato di primo livello della durata massima di due anni anche nel caso di giovani delle Province autonome di Trento e Bolzano che frequentano l’anno integrativo finalizzato all’esame di Stato di cui all’articolo 6, comma 5 del decreto del Presidente della Repubblica n. 87/2010.

Il comma 6 dell'art. 43 regola le modalità operative attraverso cui attivare un contratto di apprendistato del primo tipo. Esso stabilisce che il datore di lavoro che intende stipulare questa forma contrattuale debba innanzitutto sottoscrivere un apposito protocollo con l'istituzione formativa cui il ragazzo appartiene in cui siano esplicitati il contenuto e la durata degli obblighi formativi in capo al datore di lavoro. Tale protocollo deve essere redatto secondo il modello del Ministero del lavoro e delle politiche sociali che indica i criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, i requisiti delle imprese che vogliono far ricorso a questo strumento, il monte orario di formazione aziendale e scolastica. Su questo aspetto, l'ultimo periodo del comma 6, stabilisce che la formazione svolta nei centri professionali regionali non possa essere comunque superiore al 60% dell'orario ordinamentale del secondo anno e al 50% per il terzo e quarto anno e l'anno dedicato alla certificazione IFTS³⁷.

Chiudono la disciplina sull'apprendistato di primo livello i commi 8 e 9. Il comma 8 conferma la possibilità di forme di apprendistato a tempo determinato per attività stagionali per quelle Regioni e

³⁷ La struttura della retribuzione degli apprendisti di primo livello è stata completamente riscritta dal comma 7 dell'art. 43. Dal calcolo finale dello stipendio dell'apprendista va tolto tutto il monte ore formativo esterno all'azienda. Per quello interno all'impresa, invece, salvo diversa previsione della contrattazione collettiva di riferimento, si riconosce un importo pari al 10% della retribuzione dovuta.

Province autonome dotate di un sistema definito di alternanza scuola-lavoro. Il comma 9, invece, prevede la possibilità di trasformare il contratto di apprendistato di primo livello in apprendistato del secondo tipo dopo il conseguimento del titolo, seppure entro il limite temporale massimo indicato dalla contrattazione collettiva.

L'apprendistato professionalizzante

Per quanto riguarda l'apprendistato professionalizzante o di secondo livello, questo è diretto al conseguimento di una qualificazione professionale ai fini contrattuali attraverso lo sviluppo di competenze di base e trasversali (disciplinate dalle normative regionali) e di competenze tecnico-professionali (disciplinate dai contratti collettivi di lavoro), fissando una formazione esterna all'azienda limitata³⁸.

Il comma 1 dell'art. 42 chiarisce che la qualificazione professionale cui è finalizzato il contratto “è determinata dalle parti del contratto sulla base dei profili o qualificazioni professionali previsti per il settore di riferimento dai sistemi di inquadramento del personale”

³⁸ La centralità dell'apprendistato nel sistema di istruzione e formazione professionale, nonché nella gestione del mercato del lavoro, con riferimento al problema della occupazione giovanile, appare conformata nelle conclusioni del Consiglio UE (2011/C 70/01) sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della «Strategia Europa 2020».

dei contratti collettivi siglati dalle organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale.

Questa tipologia ha come destinatari giovani di 18-29 anni e non permette di conseguire alcun titolo di studio. L'ammontare della formazione professionalizzante in azienda è stabilita dal contratto collettivo in base alla qualificazione professionale al cui conseguimento è finalizzato il contratto. La maggior parte di questi individua il limite minimo in 80 ore di formazione erogata attraverso percorsi strutturati anche in affiancamento e *on the job*, oppure attraverso *action learning*, *e-learning*, laboratori, studio di casi. La formazione presso le istituzioni pubbliche deve essere minore o uguale a 120 ore nell'arco dei 3 anni di durata del contratto, secondo il livello di formazione del giovane.

Appare significativo quanto contenuto al comma 4, che consente di assumere in apprendistato professionalizzante non solo i lavoratori beneficiari di indennità di mobilità, ma anche chi gode di un trattamento di disoccupazione. Risulta così evidente che tale tipologia contrattuale è pensata anche come strumento di lotta alla disoccupazione³⁹.

³⁹ Sulla funzione riqualificatoria del contratto cfr. SPATTINI S., *L'apprendistato per la riqualificazione di lavoratori in mobilità*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1052 ss.

L'apprendistato di alta formazione e di ricerca

Per quanto riguarda l'apprendistato di alta formazione e di ricerca, la sua disciplina è contenuta all'art. 45 del d.lgs. n. 81/2015⁴⁰. Tale forma contrattuale s'ispira all'esperienza francese dell'integrazione fra scuola, università e lavoro, prescrivendo una corresponsabilità formativa tra impresa e istituzione, con ampia incidenza della formazione esterna.

Esso è strutturato per l'ottenimento di titoli di studio universitari (laurea triennale e specialistica, master, dottorato di ricerca), del diploma dell'Istruzione Tecnica Superiore, per svolgere attività di ricerca (apprendistato di ricerca) e per permettere l'accesso alle professioni ordinistiche. I requisiti legati all'età sanciscono la possibilità di stipulare questa tipologia contrattuale con giovani dai 18 ai 29 anni in possesso di un titolo di scuola secondaria superiore o di un diploma professionale quadriennale (integrato o da un certificato IFTS o dal diploma di maturità professionale ottenuto al termine del corso annuale integrativo previsto dalla vigente normativa scolastica).

L'apprendistato di terzo livello è, quindi, pensato per i giovani che vogliono raggiungere un altissimo livello di specializzazione

⁴⁰ Sulla precedente disciplina, cfr. ROMEO C., *L'apprendistato di alta formazione e di ricerca*, in *Mass. giur. lav.*, 2012, pp. 242 ss.

tecnico-professionale per andare a ricoprire quei ruoli che nelle imprese richiedono specifiche competenze, necessarie per favorire la crescita e l'innovazione. Per questo motivo, è il contratto ideale per gli studenti IeFP, IP, IT che desiderino specializzarsi ulteriormente con ITS; Liceali che vogliano continuare il loro percorso attraverso la laurea; laureati che vogliano ulteriori titoli; dottori di ricerca che desiderino continuare l'attività di ricerca; giovani che vogliano accedere alle professioni ordinistiche o all'AFAM, nonché giovani ricercatori⁴¹.

Anche in questo caso, s'introduce la necessità di siglare un apposito protocollo tra datore di lavoro e istituzione formativa a cui lo studente è iscritto o con l'ente di ricerca di riferimento. In esso vanno indicate la durata e la modalità della formazione aziendale, nonché il numero di crediti formativi riconoscibili per la formazione in azienda. Lo schema del protocollo è definito da un

⁴¹ I titoli di studio conseguibili e la loro durata minima e massima sono: Diploma di istruzione tecnica superiore ITS da 6 a 36 mesi; Laurea triennale da 6 mesi a 36 mesi; Laurea magistrale da 6 a 24 mesi; Laurea a ciclo unico da 6 mesi a 48 mesi; Master di I livello da 6 mesi a 12 mesi; Master di II livello da 6 mesi a 24 mesi; Dottorato da 6 mesi a 48 mesi; Alta formazione artistica e musicale (AFAM) da 6 mesi alla durata prevista dai relativi percorsi; Praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche da 6 mesi alla durata massima definita in rapporto al conseguimento dell'attestato di compiuta pratica per l'ammissione all'esame di stato. L'apprendistato di ricerca non comporta il conseguimento di un titolo ma la realizzazione di un progetto in azienda in *partnership* con l'Università o l'ente di ricerca e dura da 6 a 36 mesi, salva la facoltà per le Regioni e le Province autonome di prevedere ipotesi di proroga del contratto fino a un anno in presenza di particolari esigenze legate al progetto.

apposito decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Per i percorsi ITS si prevede una formazione extra aziendale non superiore al 60% dell'orario ordinamentale (comma 2)⁴².

I commi 4 e 5 dell'art. 45 confermano che la disciplina dell'istituto è rimessa, per i soli profili che attengono alla formazione, alla Regione e alle Province autonome in accordo con le associazioni datoriali e sindacali territoriali e le istituzioni formative, siano esse università o centri di ricerca. Viene anche ribadito che in assenza di regolamentazione regionale è possibile procedere con l'avvio di apprendistati di alta formazione e ricerca, previa convenzione tra datore di lavoro e istituzione formativa.

Tirocinio formativo o stage

In aggiunta all'alternanza scuola-lavoro e all'apprendistato, un altro strumento pensato per facilitare la formazione attraverso l'attività lavorativa è il tirocinio formativo o *stage*⁴³.

⁴² Con riferimento alla retribuzione, l'art. 45 ripete quanto espresso per gli apprendisti di primo livello: nessun computo per le ore di formazione presso gli istituti formativi, mentre si riconosce una retribuzione pari al 10% di quella dovuta per le attività formative aziendali.

⁴³ Sulla previgente disciplina, cfr. NAPOLI M., *Gli stages nel diritto del lavoro*, in *Questioni di diritto del lavoro (1992-1996)*, Torino, 1996, pp. 153 ss.; LAZZARONI A., *Stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro. Tipologie e modelli*, Milano 2004; PASCUCCI P., *Stage e lavoro. La disciplina dei tirocini formativi e di orientamento*, Torino 2008; PASCUCCI P., *La disciplina dei tirocini formativi e di orientamento: ieri, oggi e... domani (ovvero prima e dopo l'articolo 11 del decreto legge n. 138/2011)*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 971 ss.; TIRABOSCHI M., *Problemi e prospettive nella*

Esso consiste in un periodo di formazione e di orientamento al lavoro, che non si configura come un contratto di lavoro subordinato, che permette ai tirocinanti di vivere temporanee esperienze all'interno di aziende, enti, pubbliche amministrazioni, favorendo, in tal modo, una conoscenza diretta di una professione o di un mestiere e permettendo un arricchimento del proprio bagaglio di conoscenze.

Per realizzare un tirocinio formativo è necessaria una convenzione tra l'ente promotore (università, scuole superiori pubbliche e private, Centri per l'Impiego, agenzie per l'impiego, centri pubblici di formazione professionale o orientamento) e il soggetto ospitante (azienda, studio professionale, cooperativa, enti pubblici ecc.), corredata da un progetto formativo redatto dal soggetto ospitante e dal tirocinante, in cui sono stabiliti i rispettivi diritti e obblighi⁴⁴.

disciplina giuridica dei tirocini formativi e di orientamento, in *Dir. rel. Ind.*, n. 1, 2001, pp. 61 ss.; TIRABOSCHI M., *Tirocini e apprendistato: impianto e ragioni della riforma*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 947 ss.; CARMINATI E., FACELLO S, TIRABOSCHI M., *Le linee guida sui tirocini formativi e di orientamento*, in MAGNANI M., TIRABOSCHI M., *La nuova riforma del lavoro*, Milano 2012, pp. 124 ss.

⁴⁴ Soggetti promotori del tirocinio possono essere le istituzioni scolastiche, gli operatori accreditati ai servizi di istruzione e formazione professionale regionale e/o ai servizi al lavoro regionali o nazionali, nonché nelle comunità terapeutiche o cooperative sociali, iscritte negli specifici albi regionali, a favore dei disabili. Può ospitare tirocinanti, invece, qualsiasi soggetto, persona fisica o giuridica, di natura pubblica o privata, che organizza processi e attività di lavoro in regola con la normativa sulla salute e con la normativa di cui alla l. n. 68/1999 e succ. mod. e int., che, nei mesi precedenti l'attivazione del tirocinio e per le mansioni ad esso equivalenti, non abbia effettuato licenziamenti e non abbia in corso procedure di CIG straordinaria o in deroga. Entrambi sono chiamati a collaborare

Anche dei tirocini esistono diverse tipologie. I tirocini “non curricolari” sono finalizzati ad agevolare le scelte professionali dei giovani nella fase di transizione dalla scuola al lavoro mediante una formazione in un ambiente produttivo ed una conoscenza diretta del mondo del lavoro. Appartengono a questa categoria i tirocini formativi e di reinserimento o inserimento al lavoro mirati a inserire, ovvero reinserire, nel mondo del lavoro soggetti privi di occupazione (inoccupati e disoccupati) o con particolari svantaggi (disabili o richiedenti asilo)⁴⁵.

I tirocini “curricolari” sono, invece, inclusi in un processo di apprendimento formale svolto all’interno di piani di studio delle università e degli istituti scolastici. La finalità di questo tipo di tirocinio consiste non tanto nell’inserire lo studente nel mondo del lavoro ma, piuttosto, nell’integrare il processo di apprendimento attraverso esperienze lavorative. Per questo motivo è

per la stesura del progetto formativo individuale del tirocinante, per l’organizzazione e il monitoraggio del tirocinio stesso e per la redazione dell’attestazione finale, che contempla anche il riconoscimento e la certificazione delle competenze maturate. Sul problema del monitoraggio cfr. VARESI P.A., *Il monitoraggio dell’apprendistato: risultati e problemi aperti*, in *Dir. relazioni ind.*, 2009, pp. 949 ss.

⁴⁵ Con le Linee-guida del maggio 2017 rientrano tra soggetti a favore dei quali può essere attivato un tirocinio anche coloro che sono già occupati, ma comunque in cerca di nuova occupazione. La loro disciplina spetta integralmente alle Regioni e alle Province Autonome, sebbene le Linee guida nazionali forniscano una cornice normativa di riferimento, al fine di evitare un utilizzo improprio di questo strumento. I tirocini non riguardano solo il settore privato. Possono essere, infatti, svolti anche all’interno delle pubbliche amministrazioni, in base a bandi emanati dalle singole amministrazioni che ne individuano le specifiche finalità formative.

indispensabile che *ex ante* vi sia un'attività di co-progettazione del percorso formativo tra la scuola o l'università e il soggetto ospitante.

Nell'ipotesi in cui l'alternanza scuola-lavoro sia attuata attraverso lo strumento del tirocinio curriculare, la guida operativa del MIUR, al paragrafo 4, lettera b, impone la «coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa dell'istituzione scolastica». Da questa indicazione appare evidente che l'attività di tirocinio svolta in azienda debba essere coerente con l'indirizzo di studio cui è iscritto lo studente. Si badi, però, che la richiesta coerenza con il piano dell'offerta formativa non significa coerenza con le materie caratterizzanti l'indirizzo, ma con le competenze del profilo in uscita di quel percorso di istruzione, così come delineate dalle linee-guida per il riordino dell'istruzione secondaria superiore⁴⁶.

La disciplina obbliga all'identificazione di un tutor sia nell'ente promotore sia in quello ospitante.

⁴⁶ Il riferimento è al d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; al d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133; al d.P.R. 15 marzo, n. 89, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

La durata dei tirocini formativi e di orientamento è di 6 mesi, 12 mesi per i tirocini di inserimento e di reinserimento. In caso di tirocini curriculari, la durata è stabilita dagli ordinamenti di studio o dai piani formativi. Le leggi regionali sono chiamate a prevedere una serie di condizioni quali il divieto di tirocinio in orario notturno o il limite numerico dei tirocinanti rispetto al numero di dipendenti delle strutture ospitanti.

Come dimostrano anche le esperienze di altri Paesi europei, i tirocini aiutano a ridurre il *mismatch* tra competenze promosse nei percorsi formativi e quelle richieste dal mercato del lavoro, migliorando non solo l'occupabilità delle persone, ma rendendo anche più efficace il *placement* dei sistemi formativi. Tuttavia, mancando reali incentivazioni economiche e normative in caso di tirocini curriculari, sono poche le aziende disponibili a ospitare tirocinanti.

Considerazioni conclusive

In questa società sempre più mutevole e instabile, o come dice Bauman, "liquida", in cui si registrano cambiamenti rapidi, profondi e discontinui, diventa urgente il superamento della separazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro attraverso la creazione di una sinergia formativa-educativa tra istituzioni formative e imprese, volta ad accompagnare i giovani a sviluppare

in modo integrato conoscenze (“sapere”) e abilità (“saper fare”), permettendo loro di apprendere come applicare le conoscenze e le abilità nei vari contesti e situazioni.

Occorre tenere presente, inoltre che, in aggiunta alle conoscenze e competenze tecniche, le imprese richiedono ai giovani competenze trasversali (vale a dire capacità di individuazione e risoluzione dei problemi, capacità di gestione dell’incertezza, capacità decisionale rapida, pensiero laterale, versatilità, innovazione creatività, lavoro in gruppo, approccio progettuale, anticonformismo procedurale, flessibilità professionale..) indispensabili per applicare le competenze tecniche in modo adeguato, unitamente alla capacità di relazionarsi con gli altri all’interno di un mercato del lavoro in continuo divenire. Il *training on the job*, oltre a favorire l’inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, sviluppa in essi sia le competenze tecniche che quelle trasversali, rafforzando la capacità di apprendimento continuo e trasformativo (imparare a imparare)⁴⁷. In questo senso, l’alternanza tra *education* e *training on the job* non è altro che l’inizio di un percorso che prosegue con

⁴⁷ Il sociologo Richard Sennet ha calcolato che un giovane entrato nella forza lavoro nell’anno 2000 cambierà posto di lavoro da dodici a quindici volte nell’arco della vita lavorativa. Per alcuni economisti il cambio di lavoro avverrà oltre venti volte.

la formazione continua, in una logica circolare tra momenti di apprendimento e lavoro che è propria del *life long learning*.

I descritti istituti legislativi (alternanza scuola-lavoro, apprendistato, tirocinio) possono essere gli strumenti utili per favorire il formarsi di competenze e professionalità in grado di rispondere ai bisogni, attuali e futuri, del sistema produttivo, anch'esso in rapida evoluzione, che si trova ad affrontare le sfide della c.d. Industry 4.0.

È tuttavia evidente che nessuna norma legislativa può avere successo se calata in un ambiente sociale ed economico incapace di interpretare e sfruttare correttamente gli spazi creati dalla legge. Per questo l'affermazione del metodo dell'alternanza formativa non può avere successo se non si favoriscono le condizioni affinché ciò avvenga: *in primis* un tessuto produttivo solido che risponda a standard qualitativi elevati, garantiti da un processo nel quale la scuola e l'impresa siano partner, entrambe responsabili della educazione e formazione dello studente⁴⁸.

⁴⁸ Si va diffondendo l'opinione che l'apprendistato costituisca il contratto unico per i giovani. In questo senso cfr. CARINCI F., *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico")*, in *Quaderni argomenti dir. lavoro*, 2012, n. 11, pp. 53 ss.; VARESI P.A., *Apprendistato e "contratto unico" per i giovani*, in www.fareapprendistato.it, 3.1.2012.

Bibliografia

Acampora M.G., *La natura del contratto di apprendistato e le implicazioni in tema di recesso*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 509 ss.

Alvino I., *Il nuovo intervento della Corte Costituzionale sulla ripartizione delle competenze fra Stato e Regioni in materia di apprendistato*, in *Mass. giur. lav.*, 2010, pp. 515 ss.

Alvino I., *L'intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali per il rilancio dell'apprendistato*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2011, III, pp. 127 ss.

Antonilli F., *Osservazioni sul trattamento retributivo dell'apprendista*, in *Mass. giur. lav.*, 2010, pp. 429 ss.

Assolombarda, Vairetti U. (a cura di), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione. Indicazioni operative per sviluppare la professionalità tra scuola, formazione, università e aziende*, Franco Angeli, Milano 2010.

Ballarino G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, IRPET, Firenze 2013.

Balsamo A., *Reti scuola-impresa: un modello d'integrazione tra scuola e lavoro per l'industria 4.0*, Adapt University Press, 2017.

Barbieri M., *Apprendistato professionalizzante: la leale collaborazione impossibile (per ora)*, in *Riv. it. dir. lav.*, II, 2010, pp. 1070 ss.;

Bellocchi P., *Tirocini e alternanza scuola-lavoro*, in Santoro Passarelli G., *Diritto e processo del lavoro e della previdenza sociale*, Utet Giuridica, Torino 2009, pp. 511 ss.

Bertagna G., *Alternanza scuola-lavoro: ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.

Bertagna G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1027 ss.

Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino, Soviera Mannelli 2006.

Biagi M., *Formazione e qualità: note per una strategia comunitaria dell'occupazione*, in *Dir. relazioni ind.*, 1996, 2, pp. 75 ss.

Bozzi L., *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2005.

Brollo M., Mattarolo M., Menghini L. (a cura di), *Contratti di lavoro flessibili e contratti formativi*, in CARINCI F. (coordinato da), *Commentario al D.Lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, III, IPSOA, Milano 2004, pp. 168 ss.

Buratti U., *Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile*, in *Formazione lavoro persona*, 2012, n. 5, pp. 51 ss.

Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico")*, in *Quaderni argomenti dir. lavoro*, 2012, n. 11, pp. 53 ss.

Carinci F., *Il principio di sussidiarietà verticale nel sistema delle fonti*, in *Arg. dir. lav.*, 2006, pp. 1496 ss.

Carminati E., *Apprendistato e parere di conformità degli enti bilaterali: obbligo od opportunità?*, in *Dir. relazioni* 2012, pp. 864 ss.

Carminati E., Facello S., Tiraboschi M., *Le linee guida sui tirocini formativi e di orientamento*, in Magnani M., Tiraboschi M., *La nuova riforma del lavoro*, Giuffrè, Milano 2012, pp. 124 ss.

Carminati E., *La disciplina dell'apprendistato professionalizzante dopo la sentenza della Corte Costituzionale n. 176 del 2010*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 448 ss.

Chiari G., Saltarelli S., *Alternanza scuola/lavoro: educatori, politici, industriali alla ricerca di un modello comune*, Franco Angeli, Milano 1996.

Ciucciovino S., *Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro del 2012*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2012, I, pp. 696 ss.

Ciucciovino S., *Stato, regioni, autonomia privata nell'apprendistato professionalizzante*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2010, II, pp. 1089 ss.

Corti A., Artori M., *Il Testo Unico sull'apprendistato, le disposizioni lavoristiche della legge di stabilità, miscellanea*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2012, III, pp. 3 ss.

D'Aniello F., Copparoni L., Girotti L., *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Formazione lavoro persona*, 2012, n. 5, pp. 51 ss.

D'Onghia M., *Ancora una pronuncia della Corte Costituzionale sul riparto di competenze fra Stato e Regioni in tema di apprendistato*, in *Riv. giur. lavoro*, 2010, II, pp. 644 ss.

D'Onghia M., *I contratti a finalità formativa: apprendistato e c.i.*, in Curzio P. (a cura di), *Lavoro e diritti*, Cacucci, Bari 2004, pp. 271 ss.

D'Onghia M., *Il testo unico sull'apprendistato*, in *Riv. giur. lavoro*, 2012, I, pp. 211 ss.

Dessì O., *Federalismo, formazione professionale e contratto di inserimento*, in *Dir. lav. merc.*, 2011, pp. 505 ss.

Dessì O., *Formazione in azienda e contratto di apprendistato professionalizzante nella recente giurisprudenza costituzionale*, in *Dir. lav. merc.*, 2010, pp. 311 ss.

Dordit L., Russo F., *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa: la proposta di un di un modello formativo e di un sistema di governance sperimentati in collaborazione diretta tra scuola e azienda*, Forum edizioni, Udine 2007.

Ferraresi M., *Lavoro e federalismo, il confronto tra Stato e Regioni dopo la sentenza 50/2005*, in *Dir. rel. Ind.*, 2005, pp. 1064 ss.

Foglia L., *Sull'attuazione della componente formativa nel contratto di apprendistato*, in *Mass. giur. lav.*, 2011, pp. 894 ss.

Fondazione Bruno Visentini, *Alternanza scuola-lavoro e inclusione sociale: un'ipotesi di modellizzazione*, Alter Ego, Viterbo 2016.

Garattoni M., *La formazione aziendale nell'apprendistato ex art. 49, comma 5-ter, d.lgs. n. 276/2003 dopo la sentenza n. 176/2010 della Corte Costituzionale*, in *Riv. it. dir. lav.*, 2010, II, pp. 1099 ss.

Garilli A., *La riforma del mercato del lavoro al vaglio della Corte costituzionale (nota a Corte Costl 28 gennaio 2005, n. 50)*, in *Riv. Giur. Lav.*, pp. 425 ss.

Garofalo D., *federalismo, devolution e politiche dell'occupazione*, in *lav. Dir.*, 2001, pp. 463 ss.

Garofalo D., *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. I contratti a contenuto formativo*, Cacucci, Bari 2005.

Garofalo D., *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. L'occupabilità*, Cacucci, Bari 2004.

Garofalo D., *Il contratto di apprendistato*, in Vallebona A. (a cura di), *I contratti di lavoro*, in Rescigno e Gabrielli (diretto da), *Trattato dei contratti*, Utet Giuridica, Torino 2009, pp. 1505 ss.

Garofalo D., *Il riordino della disciplina dell'apprendistato al secondo appello*, in M. Miscione, Garofalo D. (a cura di), *Il Collegato lavoro 2010*, IPSOA, Milano 2011, pp. 517 ss.

Ghera E., *Il trattamento retributivo dell'apprendista dopo la riforma del 2003*, in *Dir. relazioni ind.*, 2009, pp. 153 ss.

Gragnoleschi, Perulli Adalberto, *La riforma del mercato del lavoro e i nuovi modelli contrattuali, Commentario al d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, Cedam, Padova 2004.

Lassandari A., *Gli obblighi formativi del contratto di apprendistato e di tirocinio: rilievi esegetici sui decreti ministeriali di attuazione della l. 196/1997*, in *Riv. Giur. Lav.*, 1999, pp. 93 ss.

Lassandari A., *Le forme di sussidiarietà e l'ordinamento del lavoro*, in *Lav. dir.*, 2012, pp. 479 ss.

Lazzaroni A., *Stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro: tipologie e modelli*, SIFI, Milano 2004.

Loy G., *Un apprendistato in cerca d'autore*, in Magnani, Pandolfo, Varesi (a cura di), *Previdenza, mercato del lavoro, competitività*, Giappichelli, Torino 2008, pp. 275 ss.

Maccarone G., *Il contratto di apprendistato nel testo unico*, in *Mass. giur. lav.*, 2011, 921 ss

Magnani M., *Organizzazione del lavoro e professionalità tra rapporti e mercato del lavoro*, in *Giornale dir. lav. e relazioni ind.*, 2004, pp. 165 ss.

Malvasi P., *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza scuola-lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

Muratorio A., *Il contratto di apprendistato nella ricomposizione di disciplina del Testo Unico*, in *Lav. giur.*, 2011, pp. 1201 ss.

Napoli M., *Gli stages nel diritto del lavoro*, in *Questioni di diritto del lavoro (1992-1996)*, Giappichelli, Torino 1996, pp. 153 ss.

Pascucci P., *La disciplina dei tirocini formativi e di orientamento: ieri, oggi e... domani (ovvero prima e dopo l'articolo 11 del decreto legge n. 138/2011)*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, 971 ss.

Pascucci P., *Stage e lavoro*, Giappichelli, Torino 2008

Roccella M., *Formazione, occupabilità, occupazione nell'Europa comunitaria*, in *Giornale dir. lav. e relazioni ind.*, 2007, pp. 187 ss.

Romeo C., *L'apprendistato di alta formazione e di ricerca*, in *Mass. giur. lav.*, 2012, pp. 242 ss.

Rusconi M., *Il nuovo testo unico in materia di apprendistato*, in *Note informative (nuova serie)*, 2011, n. 54, pp. 6 ss.

Ryan P., *Apprendistato: tra teoria e pratica, scuola e luogo di lavoro*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 913 ss.

Santagata R., *La formazione aziendale in una recente pronuncia della Corte Costituzionale in materia di apprendistato professionalizzante*, in *Dir. relazioni ind.*, 2010, pp. 1109 ss.

Spattini S., *L'apprendistato per la riqualificazione di lavoratori in mobilità*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1052 ss.

Tiraboschi M. (a cura di), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Milano 2011.

Tiraboschi M., *Problemi e prospettive nella disciplina giuridica dei tirocini formativi e di orientamento*, in *Dir. rel. Ind.*, n. 1, 2001, pp. 61 ss.

Tiraboschi M., *Tirocini e apprendistato: impianto e ragioni della riforma*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 947 ss.

Varesi P.A., *Apprendistato e "contratto unico" per i giovani*, in www.fareapprendistato.it, 3.1.2012.

Varesi P.A., *Il monitoraggio dell'apprendistato: risultati e problemi aperti*, in *Dir. relazioni ind.*, 2009, pp. 949 ss.

Varesi P.A., *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in *Dir. relazioni ind.*, 2011, pp. 1013 ss.

Vecchiarelli M., *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*, ed. Nuova Cultura, Roma 2015

Zoppoli L., Saracini P., *I contratti a contenuto formativo tra “formazione e lavoro” e “inserimento professionale”*, in *Tratt. Rescigno*, Torino 2005, pp. 909 ss.

Zuccaro A., Bianchi A., Pappalardo V., *Alternanza scuola-lavoro: analisi dei modelli e indicazioni per la progettazione*, Centro studi Erickson, Roma 2013.