

La vecchia scuola e il disastro attuale. Una riflessione trasversale tra ideologismi, responsabilità pedagogiche, evidenze e buon senso¹

A. Calvani *

SAPle (Società scientifica per l'istruzione e l'apprendimento informati da evidenza)
www.sapie.it

Questo documento non vuole essere una trattazione sistematica; è una riflessione che prende lo spunto da una recensione al libro di Mastrocola e Ricolfi (Il danno scolastico), abbandonata per cercare relazioni con altri apporti significativi sulla crisi attuale della scuola italiana, alcuni di taglio simile, basati sul richiamo alla scuola di una volta (Galli Della Loggia, Israel), altri di diversa impostazione (Fondazione Agnelli e ricerca evidence-based).

Su quest'ultimo aspetto, di cui si occupa l'Associazione SAPle, dovrò rimandare al documento sulla scuola curato dal sottoscritto e da Roberto Trinchero (SAPle, 2021), oltre a lavori precedenti raccolti nella sezione bibliografica del sito dell'Associazione.

Lo scopo è di mostrare che sono possibili punti di incontro tra posizioni diverse giungendo a proposte concrete, ragionevoli e sostenibili, sulle quali anche la ricerca scientifica più aggiornata ha diversi suggerimenti da offrire, il tutto a patto che si mettano da parte rigide ideologizzazioni e i cliché ricorrenti.

Mi devo scusare con gli autori dei testi citati per aver estratto, arbitrariamente, alcuni passaggi, quelli che più mi sembravano più utili nel ricercare questo possibile tessuto trasversale. Chiedo anche venia al lettore se, data la natura informale di questo documento, ed anche indotto dai frequenti richiami autobiografici presenti nei libri considerati, mi sono consentito qualche divagazione personale inserita nelle note, che, per questo motivo risultano, in qualche caso, debordanti. Spero che ciò possa servire almeno per far comprendere meglio a quei lettori che avranno la pazienza di leggerle, la cornice ideologica -una qualche ideologia di fondo non è mai eliminabile- nella quale mi colloco.

* A. Calvani è Direttore Scientifico di SAPle [[A.Calvani](#)]

¹ Per citare questo documento: A. Calvani, La vecchia scuola e il disastro attuale. Una riflessione trasversale tra ideologismi, responsabilità pedagogiche, evidenze e buon senso, luglio 2022, SAPle
<https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2022/07/La-vecchia-scuola-e-il-disastro-attuale.pdf>

Premessa

Devo ringraziare Marco Gui per avermi indicato una recente recensione al libro di Mastrocola e Ricolfi (*Il danno scolastico, la scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, 2021). Devo conseguentemente allargare il mio ringraziamento ai due recensori, Argentin e Giancola, il cui contributo (*Perché un brutto libro fa parlare di sé (e fa danni)*) ha costituito indirettamente il fattore che mi ha spinto a scrivere queste riflessioni.

Argentin e Giancola esprimono critiche dure verso il libro di Mastrocola e Ricolfi con un tono che appare eccedere quello consueto di una valutazione critica che può anche essere severa quando necessario. Sostengono che il libro non dovrebbe essere letto e si dichiarano quasi costretti a fare la recensione dal fatto *“le tesi storte del libretto in questione hanno impoverito e stanno impoverendo il discorso collettivo sulla scuola”*. Segue poi una lunga serie di capi di accusa, tra cui la confusione definitoria sulla scuola (democratica/progressista/facilitata/ecc.), la mancanza di contestualizzazione, di cautela necessaria data la autocentratura esperienziale del lavoro, l'ignoranza della vasta letteratura empirica sul tema, l'impiego di modelli ipersemplicati, laddove altri modelli con un numero più ampio di variabili andrebbero a mitigare, se non smontare i nessi causali presentati. Essi spiegano infine il successo commerciale del libro per la sua stessa vaghezza, per il fatto di giocare sulle emozioni e basarsi su considerazioni come quelle secondo cui le conoscenze disciplinari sarebbero più basse, a parità di titolo, di quelle di una volta. Conosco dai lavori uno dei due autori, Argentin, come un bravo ricercatore, per un suo importante contributo sugli insegnanti e l'impegno a dimostrare l'esistenza di una sociologia applicativa di taglio sperimentale sui problemi educativi nel contesto italiano. Critiche così intransigenti da parte di autori qualificati mi hanno sorpreso. Contravvenendo al loro suggerimento mi sono allora affrettato a leggere il libro di Mastrocola e Ricolfi.

Il libro di Mastrocola e Ricolfi

Devo dichiarare che personalmente trovo il libro di gradevole lettura, anche appassionato e avvincente in qualche tratto. Va da sé, ma su questo concorderanno facilmente anche i due recensori, che la modalità della testimonianza o degli sguardi personali (“coi miei occhi”), quando l'oggetto sia significativo, è del tutto legittima a fini di arricchimento conoscitivo, se pur da triangolare con altri dati, e che avanzamenti della ricerca non possano essere certo solo delegati ad indagini empiriche o sperimentali². Per quanto riguarda il contenuto, le testimonianze di insegnante nella scuola superiore di Mastrocola e quelle universitarie di Ricolfi descrivono nella sostanza percorsi in cui penso si possa ritrovare la maggior parte degli insegnanti della mia generazione, quanto meno ci si ritrova il sottoscritto che, con qualche anno in più di Ricolfi, ha partecipato al movimento studentesco del '68, ha vissuto l'una e l'altra esperienza, quella dell'insegnamento nella

² Se mi è consentito un riferimento personale, nei corsi di didattica speciale che ho tenuto all'Università di Firenze, uno dei riferimenti su cui ho preferito lavorare è stato *Il cervello autistico* di Temple Grandin (Grandin, Panek, 2014). La storia della vita raccontata da questa straordinaria scienziata autistica, a mio parere, rimane la principale fonte di conoscenze sul funzionamento della mente di questi soggetti e di suggerimenti concreti per evitare cattivi modi di intendere l'inclusione.

scuola secondaria prima e nella università poi occupandosi di metodologie e tecnologie didattiche, ma ci si possono ritrovare, credo, tutte le persone che abbiano avuto modo di seguire, anche più indirettamente, cosa è successo nella scuola attraverso figli e nipoti, il confronto di libri adottati e quaderni scolastici nei vari decenni; la conclusione sarà sempre la stessa, in linea con la cornice generale dei due autori: gli apprendimenti hanno subito un costante declino in relazione ad un alleggerimento degli impegni scolastici e degli esami e ad una progressiva deresponsabilizzazione degli alunni.

Non interessa qui andare oltre, mi limito a sottolineare l'attenzione di Mastrocola sulle pratiche di lettura e scrittura come attività fondamentali e sulla natura dello studio come collegamento stretto tra entrambe³, e su operazioni cognitivamente rilevanti come la parafrasi e il distanziamento che la comprensione di un testo, in particolare se antico, richiede. Sono riferimenti banali e scontati? Non credo, in una scuola oggi sovraccarica di stimoli dispersivi e che da qualche decennio ha sostituito gran parte di queste attività con esercizi e quesiti a scelta multipla, mentre oggi anche rilevanti apporti dalle neuroscienze ricordano il valore basilare di queste pratiche fondamentali per la costruzione della personalità, con implicazioni non solo cognitive, ma anche emozionali, identitarie e interpersonali, distinguendone inoltre il valore rispetto ad analoghe attività condotte in contesti digitali (Wolf, 2012, 2018). Sono aspetti che non possono essere ignorati in una qualunque seria riflessione che voglia ridare un senso profondo alla scuola.

Non è qui il caso, né sarebbe nelle competenze dello scrivente, di entrare invece nel merito della affidabilità della dimostrazione quantitativa di Ricolfi sull'ipotesi specifica del libro, relativa al danno maggiore che ne ricaverebbero le classi povere, e dunque del fatto che, per la classica eterogenesi dei fini, la scuola che voleva essere più democratica è diventata proprio l'opposto⁴. Devo dire invece che non sono d'accordo con le critiche alle valutazioni standardizzate (Invalsi), su cui tornerò, e che le tesi del libro francamente non mi appaiono molto originali.

Ma a questo punto, prima di procedere, sarebbe utile che i due pungenti recensori mostrassero più esplicitamente le loro carte, facessero conoscere se, con gli strumenti dell'analisi empirica di cui dispongono, possono negare la sussistenza di questo declino, se possono portare eventuali prove sull'esistenza di competenze nuove e positive che la scuola italiana avrebbe consentito di acquisire

³ *“Scrivere era un modo di studiare. Studiare era far durare le cose che si leggevano. E per farle durare bisognava incidere nella testa, stamparle. Tutto lì. Era una catena logica. E ci veniva naturale, di far così: In pratica trasferivamo i libri sui quaderni. Era un modo di farli nostri: riscrivendoli li trasferivamo direttamente nel nostro cervello”* (Mastrocola, Ricolfi, pag. 102).

Rilevo anch'io che oggi è sempre più difficile trovare giovani ricercatori che hanno capacità di studiare, stabilendo collegamenti tra fonti e orientamenti diversi al di là delle tecnicità disciplinari in cui diventano solitamente molto abili.

⁴ Trovo in Gavosto un elemento confermativo: *“La differenza nelle prove Invalsi di matematica di V primaria nel 2019 tra uno studente di genitori laureati ed uno di genitori con al massimo la licenza elementare è di 26 punti; lo stesso gap arriva a 46 punti, cioè quasi tre anni equivalenti di scuola, in terza media. Proprio l'incapacità di contrastare i divari sociali condiziona le successive scelte degli indirizzi della scuola superiore e ipotizza nel più lungo periodo le possibilità di mobilità sociale per gli studenti svantaggiati”* (Gavosto, 2022, pag. 27).

nel frattempo, al di là della genericità e retorica con cui solitamente sono presentate le “innovazioni”⁵ e a cosa si riferiscono parlando di un “discorso collettivo” che verrebbe danneggiato⁶.

Il declino della scuola: altri lavori

Sul declino della scuola, più o meno corredato da veementi grida di indignazione, esiste ormai una letteratura ampia, che riemerge saltuariamente con documenti o manifesti che occupano per qualche giorno lo spazio dei giornali⁷. Mi soffermo rapidamente su due testi, a mio avviso i più significativi di questa categoria, che condividono nella sostanza l’impianto principale di Mastrocola e Ricolfi: abbassamento progressivo degli apprendimenti, deresponsabilizzazione degli alunni, scuola ridotta ad un servizio per consumatori, smantellamento progressivo ad opera di una sequenza di “picconate” subentrate soprattutto dopo il ’68, con attribuzione delle responsabilità che, come vedremo, toccano in primo piano la pedagogia.

Un lavoro di rilievo in questa letteratura è quello di Galli della Loggia *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, (2019), a cui il tema è caro e sul quale è intervenuto anche in altre occasioni. L’autore riconosce un grande merito alla scuola che nel passato, soprattutto grazie ad un esercito di diligenti maestre, ha consentito all’Italia di diventare una delle principali economie del mondo; dal ’68 subentra però il declino progressivo della scuola e del Paese con evidenti correlazioni e connessioni causali tra i due aspetti.

Anche in questo caso trovo assai stimolante l’impianto complessivo ed in particolare la ricchezza di rilievi ed osservazioni che in generale muovono da un comune buon senso da cui, nel parlare di scuola, non si dovrebbe mai prescindere, e sul fatto che la scuola si sia troppo occupata a cambiare piuttosto che a conservare ciò che era già buono, oltre al fatto che si sia prodotta una deriva burodidattica con un insensato crescente carico per gli insegnanti ed un linguaggio incomprensibile quale quello usato nella folta selva delle indicazioni e circolari ministeriali.

L’autore individua le cause principali del tracollo in un blocco costituitosi tra l’ideologismo progressista di sinistra e un pensiero pedagogico diventato “egemonico”. Oltre ad alcune critiche, come quelle segnalate dall’ottima recensione di Russo (2019)⁸, credo che la rappresentazione del

⁵ "Qualora fosse vero che le conoscenze sono oggi minori, come interpretare ciò, senza contestualizzarlo con l’espansione e la diversificazione della popolazione studentesca, da un lato, e con l’ampliamento della gamma di competenze trasmesse alle nuove generazioni, dall’altro?". Avendo seguito per decenni l’evoluzione delle metodologie didattiche e tecnologiche nella scuola, dalle (pseudo)sperimentazioni degli anni ’70-90, all’epoca dei finanziamenti ai progetti dal ’90 ad oggi, trovo difficoltà a trovare anche un solo intervento innovativo per il quale si possa asserire con evidenze apprezzabili che determinati obiettivi o competenze, si chiamino come si vuole, sono stati realmente conseguiti e consolidati.

⁶ A mio avviso il dramma sta proprio nello scarso spazio per un “discorso collettivo” che pur bisognerebbe costruire soprattutto tra ricercatori e tra ricercatori e opinione pubblica.

⁷ Oltre al *Manifesto per la nuova scuola* (2020) citato dagli stessi autori, vedi l’attività del *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità*. Altri documenti, a partire dalla critica della Riforma Berlinguer, si trovano indicati in Russo (2019).

⁸ Russo, riconoscendo i meriti del libro di Galli della Loggia, sottolinea in particolare l’estraneità dell’autore alla cultura scientifica, vista come il mondo delle contrapposizioni vero-falso, e una visione non convincente di un sapere tecnico, anch’esso componente del pensiero egemone.

blocco progressista-pedagogico e l'idea della egemonia che avrebbe esercitato la pedagogia, richiedano almeno qualche osservazione in più (vedi in nota e dopo)⁹.

Tesi molto simili a quelle di Galli della Loggia e di Mastrocola e Ricolfi erano del resto già presenti in Israel *Chi sono i nemici della scienza Riflessioni su un disastro educativo e culturale e documenti di malascienza* (2008), un lavoro che include anche un'articolata analisi storica dell'educazione scientifica nel nostro Paese¹⁰.

Israel attacca in modo più frontale la pedagogia e dà un volto più concreto alle sue responsabilità. La pedagogia è una "scienza del nulla" che ha favorito il disprezzo dei contenuti disciplinari e delle discipline stesse che dovrebbero lasciare il posto ad attività interdisciplinari, rivolte non all'acquisizione di conoscenze, ma di generiche attitudini ad apprendere qualsiasi cosa (*l'imparare ad imparare*).

Essa porta a snaturare la funzione dell'insegnante abbandonando quelli che sono i compiti di una adeguata istruzione: *"Il docente non è più un insegnante e un educatore ma un animatore culturale, una figura del tutto analoga a quegli animatori delle feste di compleanno dei bambini che facilitano la socializzazione e il divertimento proponendo giochi e guidando la festa nel modo più gradevole possibile"* (pag. 62).

[...] Devastante è l'idea che lo studente non vada mai corretto; basta guardare a come scrivono i nostri preadolescenti, lasciati allo spontaneo passaggio dallo scarabocchio alla scrittura senza alcun intervento correttivo: la maggior parte dei maestri non circola tra i banchi controllando come scrivono i bambini, correggendoli attivamente, magari guidando loro la mano. Già perché si tratterebbe di un atteggiamento impositivo e repressivo della spontaneità" (pag. 20).

La sua ricostruzione storica della disgregazione della scuola differisce solo per qualche tratto da quelle già considerate: *"Il tutto è avvenuto all'insegna di una sorta di americanismo pedagogico in cui hanno trovato sede diverse componenti; un ingenuo puerocentrismo, una falsa mitologia dell'autoapprendimento e della libertà dello studente, una visione aziendalistica e quindi opportunistico consumistica del sistema scuola, crediti e debiti inducono pratiche di basso*

⁹ L'autore, nel contrassegnare gli orpelli di cui si addobba la pedagogia, non va troppo per il sottile: *[...] alle riforme succedevano infatti altre riforme e poi altre ancora [...] favorite non da ultimo da contemporanea crescita di una disciplina, la pedagogia, destinata a divenire rapidamente l'instancabile produttrice/garante di tutte le formule e gli stilemi nuovi di cui il riformismo scolastico veniva sempre di più addobbandosi; l'"autonomia", il "curricolo", il "portfolio delle competenze", la "cittadinanza", il "learning by doing", il "POF", il "progetto", l'"inclusione" e Dio sa quant'altro.[...]* (Galli Della Loggia, op. cit., pp. 37-38). La rappresentazione è di indubbio effetto ma in questa lista si trovano ammassati dispositivi e formule didattiche sulla cui discutibile utilità si può convenire, accanto a voci di ben altra rilevanza, come l'autonomia e l'inclusione, su cui tornerò.

¹⁰ Si trova già asserita, quanto meno sul piano teorico, l'ipotesi di Mastrocola: *"Alla fine il risultato è che la presunta scuola democratica è diventata quanto di più antidemocratico si immaginasse; così in conclusione sono proprio gli alunni provenienti dalle classi sociali più povere a subirne le conseguenze; una volta in una pur limitata misura avevano la possibilità di innalzare il proprio status sociale attraverso la scuola, oggi invece le famiglie più dotate offriranno ai loro figli le opportunità per correre velocemente senza ancorarsi al proceder elefantico inefficace della scuola, mentre gli altri affogheranno sempre più nella palude"* (Israel, op. cit., pag. 22).

opportunismo; un voto insufficiente in una materia è come una scatola di pomodori avariata; l'utente protesta con il consumatore" (pag. 68)¹¹.

Le responsabilità della pedagogia

Credo a questo punto necessario introdurre due elementi che vogliono rappresentare un invito ad una revisione critica all'interno dei tre lavori citati. Il primo riguarda le responsabilità della pedagogia, bersaglio comune, il secondo le prove standardizzate. Per il primo devo queste considerazioni se non altro al fatto che nella pedagogia sono cresciuto accademicamente e che reputo che riallacciare un rapporto costruttivo con questo mondo sia importante. Cerchiamo di capire cosa si intende per pedagogia. Incomincio con il dire che parlare di una "egemonia" della pedagogia (Galli Della Loggia), anche se in un senso più modesto di quello gramsciano che l'espressione sembra richiamare, se riferita al peso culturale che la categoria accademica riesce ad esercitare, significa francamente sovrastimarla: è facilmente dimostrabile che nelle decisioni degli ultimi anni i pedagogisti accademici hanno messo poco piede, a fronte di un gioco convulso di altri interessi e urgenze da cui le decisioni sono state travolte, e come del resto le posizioni della pedagogia non siano mai state al centro dell'opinione pubblica. Anche esaminando le riforme politiche, diciamo, pedagogicamente orientate, e i loro esiti, quasi sempre in dissonanza con le intenzioni iniziali, in cui hanno avuto un ruolo centrale autorevoli esponenti della sinistra italiana (Berlinguer, De Mauro, Renzi), di pedagogia non se ne trova molta. A questo livello mi sembra abbiano influito soprattutto altre cornici ideologiche, legate alla visione del rapporto tra scuola e società, scuola e mercato del lavoro, ed altre istanze presenti nella cultura liberale occidentale¹².

Un secondo aspetto riguarda le dimensioni pedagogiche e culturali più profonde interne alla nostra personalità. Ci riferiamo all'idea internalizzata dell'autorità e del rispetto delle regole che acquisiamo dalla cultura in cui si vive. Il permissivismo maggiore nel rapporto genitori/figli o educatori/alunni di oggi deriva da qui, è un aspetto connesso ai cambiamenti subentrati nelle condizioni familiari, culturali e sociali degli ultimi decenni (una società sempre più "senza padre"). Ogni insegnante della primaria di una certa età potrà testimoniare come la maggior parte degli alunni arrivi a scuola con minore autocontrollo, più distratta e intollerante ai divieti e alle regole, dati che trovano verifiche empiriche nelle ricerche diacroniche sullo span dell'attenzione (Microsoft, 2015).

Cosa ancora diversa è il riferirsi al mondo vasto e insidioso rappresentato da una sottocultura didattica che attraversa da anni la scuola, in cui confluiscono credenze infondate, estremizzazioni e banalizzazioni di concetti, alcuni dei quali possono avere anche una parte di verità, cliché di moda o

¹¹ Ebbi modo di scrivere una recensione a Israel (Calvani, 2008), sottolineando la necessità di distinguere tra il concetto di pedagogia come da lui inteso e la ricerca scientifica sull'educazione che ha apportato conoscenze basilari che la scuola non può non riconoscere (aspetto che qui riprenderò). Israel mi scrisse condividendo le mie osservazioni che riconosceva però proprie di un pedagogista atipico.

¹² Così ad esempio l'idea della competizione tra università e tra scuole, dello studente-cliente, dei sistemi di qualità che identificano un fattore positivo nel numero degli studenti promossi, ignorando le implicazioni al ribasso che questa indicazione comporta, e lo stesso concetto di competenza.

formule importate dall'estero quasi mai ben comprese, una vera fiumana di sciocchezze riverberate e conservate nel tempo attraverso la grancassa di una divulgazione didattica di bassa lega¹³. Tutto quanto abbiamo trovato di "pedagogico" in Israel ed anche, pur parzialmente, in alcuni riferimenti di Galli della Loggia, appartiene a questo livello.

La pedagogia ha le sue colpe. La principale è quella di non aver tagliato chiaramente i ponti con questo magma travolgente di formulette e false credenze, di non aver esercitato sufficiente vigilanza critica su di esso, e di non essersi allo stesso tempo sintonizzata sui problemi centrali della scuola organizzando razionalmente le sue risorse e avanzando proposte significative chiaramente formulate, affidabili e sostenibili.

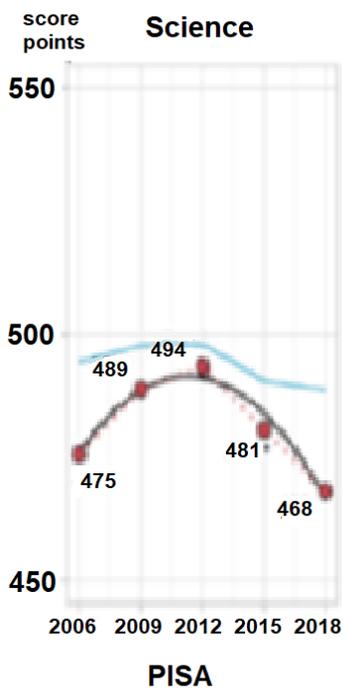
La dimensione quantitativa e comparativa

Se si vogliono trovare punti ragionevoli di condivisione, su cui basare poi interventi di miglioramento incisivi, occorrono altri elementi di riflessione, partendo innanzitutto dalla necessità di una migliore messa a punto conoscitiva sulle criticità della scuola, sulla loro evoluzione, sulle priorità in cui si presentano. Il secondo aspetto sul quale mi sembra importante richiamare l'attenzione degli autori sinora citati riguarda le prove standardizzate ed in particolare le prove Invalsi, verso le quali converge un profluvio di critiche, sulla scia anche dell'insofferenza presente nella scuola che le vive in gran parte come un obbligo arbitrario e estraneo imposto. Qui occorre un ripensamento critico. E' pienamente giustificata l'ostilità verso un uso indiscriminato del testing didattico¹⁴ e del tutto condivisibile che i test implicano limitazioni arbitrarie e che non sono mai "oggettivi", ma bisognerebbe anche riconoscere che, in particolare quelli internazionali, Ocse-Pisa, Timms, Pirls, si rivolgono a valutare processi cognitivi di alto livello (ragionamento, inferenza, deduzione, interpretazione ecc.), la cui rilevanza è difficilmente disconoscibile, qualunque sia il modello di scuola che si assume, e che sono per questo, a livello internazionale, sempre più considerati buoni predittori dello sviluppo potenziale di un Paese.

¹³ Molte di esse hanno trovato un terreno fertile di crescita in un attivismo ingenuo già criticato, oltre che da Gramsci e dai dibattiti nella sinistra del dopoguerra, dallo stesso Bruner ma rinato tuttavia a nuova luce nel costruttivismo degli anni '90, anche questo facilmente banalizzato. Con il collega Trincherò abbiamo fatto una rassegna critica di queste false concezioni più frequenti (Calvani, Trincherò, 2019). Eccone alcune: gli alunni apprendono di più da sé o in gruppo, non vanno corretti perché questo ostacola la loro creatività, l'apprendimento dovrebbe partire dal loro interesse, dalla pratica e dal concreto, la lezione frontale va eliminata, le tecnologie favoriscono l'apprendimento, più ce ne sono e meglio è.

E' curioso il fatto che abbiamo dovuto presentare evidenze scientifiche, che in letteratura abbondano, per mostrare la falsità e l'insidia insita in queste credenze, che di fatto orientano all'attesimo e al ribasso degli apprendimenti, dalle quali tuttavia anche un po' di spirito critico e di semplice buon senso potrebbero schermare.

¹⁴ L'aspetto negativo delle prove Invalsi consiste semmai nel fatto che hanno indotto indirettamente una sorta di questionarizzazione della didattica ordinaria (così, ad esempio, si legge per rispondere a un questionario), aspetto che già Rodari criticava aspramente.



Anche i test Invalsi permettono una visione imparziale della nostra scuola strappando il velo di autoreferenzialità che ancora continua ad avvolgere la sua immagine. Essi confermano ormai una situazione disastrosa, mostrando come ad un alto tasso di dispersione esterna, si aggiunga una alta dispersione interna, in matematica e lettura¹⁵.

A questi dati, che circolano ormai nelle testate nazionali più importanti, mi permetto di aggiungerne un altro. Si osservi il grafico tratto dalle prove PISA (Fonte OECD 2019) che illustra il trend delle prestazioni nelle scienze che, sempre al di sotto della media europea, vede un tracollo radicale tra il 2012 e il 2018.

Sono elementi che lasciano intravedere un ben triste avvenire per la ricerca scientifica italiana, una volta fiore all'occhiello del Paese. Gli umanisti quanto meno insorgono, cercano di farsi sentire, ma delle scienze nessuno sembra più occuparsene. In altri Paesi europei un fatto del genere avrebbe visto ministri dell'istruzione sobbalzare sulla

sedia e chiamare gli addetti ai lavori per cercare rimedi. Chi attualmente sta sollevando questo problema e quali concrete azioni per invertire la tendenza sono sul tavolo? E le associazioni scientifico didattiche -in Italia pur ce ne sono diverse- si attivano e riescono a far sentire la loro voce?¹⁶.

È dunque in primo luogo importante che si favorisca un clima culturale a favore delle prove standardizzate rimuovendo la percezione negativa diffusa tra gli insegnanti e favorendo una diversa cultura della valutazione¹⁷. Allo stesso tempo vanno favorite iniziative che aiutino il sistema

¹⁵ "Il dato che meglio di tutti sintetizza l'inadeguatezza del nostro sistema è la percentuale di studenti che, alla vigilia della maturità, ovvero al termine del ciclo scolastico durato 13 anni non raggiungono un livello accettabile di competenze .definito in ambito internazionale come livello 3: secondo i dati INVALSI del 2021, dopo la pandemia il 51% dei diciannovenni italiani non raggiunge questa soglia in matematica e il 44% in lettura; la quota di studenti inadeguati in matematica supera il 70% in alcune regioni del Sud (Gavosto, op.cit., pp.16-17).

¹⁶ Eppure un dato così eclatante, anche senza necessità di analisi statisticamente sofisticate, può trovare ragionevoli spiegazioni. Si dovrebbe considerare in primo luogo la genericità delle Indicazioni nazionali laddove queste toccano i contenuti delle scienze per la scuola secondaria di primo grado, oltre alla totale assenza di controlli o di richiami istituzionali in questo ambito (basta osservare che non esistono prove Invalsi di scienze per l'intero primo ciclo di istruzione e che attualmente la componente scientifica richiesta alla prova di III media non è niente di più di qualche richiamo facoltativo nella presentazione interdisciplinare dell'alunno). In un contesto in cui la formazione degli insegnanti STEM è più bassa di quella europea (Scippo, Montebello, Cesareni, 2020), non è irragionevole neanche ipotizzare che parte degli insegnanti preposti all'insegnamento delle scienze sia stata attratta negli ultimi anni dalle tecnologie per il maggiore appeal e l'idea di trovare in questo versante un'identità professionale di maggior rilievo.

¹⁷ Una delle critiche più frequenti rivolte alle prove Invalsi è che esse favoriscono attività che, con un'espressione negativa, si chiamano di *teaching to test*, cioè il fatto di preparare specificatamente gli alunni a rispondere a pappagallo a specifiche conoscenze, il che limiterebbe il quadro più ampio della formazione a cui la scuola dovrebbe mirare. Il problema è discutibile. Si dovrebbe anche tener conto che lo stesso *teaching to test* può diventare un fattore positivo; si pongano obiettivi con valore intrinseco di alto livello e. se pur specifici, ben indicati. Per fare un esempio, si potrebbe dire con chiarezza nelle Indicazioni nazionali che tutti i bambini in uscita dalla V primaria devono saper fare una divisione con più cifre decimali,

nazionale di valutazione a migliorarsi valorizzando l'aspetto formativo, dinamico e sfidante della valutazione stessa e non quello puramente certificativo, in linea anche con una docimologia che in Italia beneficia di una tradizione avveduta (Visalberghi, Vertecchi, Domenici) che trova oggi conferma nei lavoro di Hattie, che vede nella qualità del feed-back il fattore più importante per il miglioramento e secondo modelli che già esistono nel contesto internazionale¹⁸.

Analisi quantitative sono utili, ancor più se integrate con altre, come fa Gavosto in *La scuola bloccata* (2022), dove l'autore mira a comprendere i meccanismi del sistema scuola per rimuovere gli inceppi e rimetterlo in moto con iniziative non velleitarie¹⁹.

Interessante per il nostro discorso è la riflessione conclusiva, la necessità di fare dell'attenzione sugli apprendimenti la leva per un nuovo più ampio spazio di consenso: *“Quello che è finora mancato nelle riforme italiane è un tessuto connettivo che rendesse coerente agli occhi dell'opinione pubblica l'insieme delle misure adottate: questo tessuto connettivo non può che essere il livello degli apprendimenti* (idem, pag. 122).

Qui in effetti si può trovare il tema unificante su cui far convergere sinergie provenienti dai mondi della ricerca e dell'opinione pubblica orientando l'attenzione sul livello e sulla qualità degli apprendimenti a cominciare da quelli fondamentali, includendo, anche se non in modo esclusivo e unidimensionale, quelli richiesti dalle prove standardizzate internazionali²⁰. Chi ha idee le esprima ma abbandonando del tutto retorica e astrattezza, spiegando perché e come le ipotesi attuative dovrebbero funzionare e in che modo i possibili auspicati miglioramenti possano essere resi visibili, verificabili e sostenibili: non si sfugge a questa logica.

calcolare una percentuale, valutare una equivalenza di frazioni, risolvere un determinato problema di geometria e così via anche per le altre discipline. Se risulta che lo sanno fare e se il *teaching to test* è stato utile per questi risultati, ben venga dunque il *teaching to test*.

¹⁸ Invalsi non dovrebbe solo limitarsi a formulare prove di valutazione sommativa a fine percorso ma offrire altre tipologie di test a vari livelli di complessità, anche sfidanti con un un feed-back immediato che orienti per ulteriori avanzamenti; si veda ad esempio il modello sviluppato in Australia dallo stesso Hattie (Calvani, Vivanet, 2014).

¹⁹ Anche Gavosto riconosce una criticità rilevante nella genericità delle Indicazioni ministeriali: *“Le leggi sulla scuola impongono alla scuola lunghe liste di obiettivi ambiziosi ma generici, mentre la definizione dei contenuti quotidiani è sovente demandata ai libri di testo (e alle relative guide per chi insegna), che si sostituiscono ai docenti nella elaborazione delle strategie di insegnamento”* (Gavosto, op.cit. pag. 41). L'autore si sofferma su una serie di temi oggetto di riforme o di attenzione in passato, alcuni dei quali potrebbero essere ripresi: riforma dei cicli, orientamento, allungamento del tempo della scuola, formazione, assunzione e avanzamento di carriera degli insegnanti. Su questi ultimi punti relativi agli insegnanti vedi le specifiche proposte di SApIE (2021, all. 3 e 4, pp. 53-60).

²⁰ Queste prove sono in primo luogo cognitive. In una visione corretta degli apprendimenti i miglioramenti sul piano cognitivo non sono scindibili dagli aspetti emozionali e motivazionali (la motivazione si alimenta attraverso la soddisfazione connessa all'autoefficacia che un bravo insegnante deve saper far provare). Mi chiedo se l'enfasi attuale sulle cosiddette competenze “non cognitive” non sia il prodotto di una tipica reazione di fuga da parte di una scuola che, fallendo dinanzi alle difficoltà, tende a disconoscere l'importanza, immaginando che il problema sia “oltre” di esse.

Gli apporti della ricerca educativa che i decisori dovrebbero conoscere

A questo punto si rende necessario inserire un ulteriore elemento, più di pertinenza del sottoscritto e dell'Associazione che ospita questo contributo.

Riuscire ad avere strumenti qualitativi o quantitativi che consentano di fare il punto della situazione ed intendersi sulla natura e priorità delle sue criticità è importante ma poi bisogna passare alla decisione sugli interventi che è ragionevole pensare essere più efficaci nell'invertire la tendenza negativa. Qui si entra nel punto più delicato, anche perché l'esperienza ha ben mostrato ormai che tante "buone intenzioni" naufragano all'atto della pratica, o perché erano sostanzialmente ingenui o intrinsecamente insostenibili, o perché non erano state adeguatamente valutate le condizioni al contorno e le trasformazioni, a volte anche poco prevedibili, che si mettono in atto nella loro implementazione.

Un contributo significativo, inimmaginabile fino ad una quindicina di anni fa, viene oggi dalla ricerca educativa (istruzione e apprendimento come ambiti congiunti) che ha fatto passi considerevoli assumendo connotati scientifici decisamente più solidi²¹ sulla efficacia degli interventi didattici, su cosa funziona e non funziona a vari livelli (classe, scuola, contesto nazionale), valutata attraverso comparazioni su larga scala (meta-analisi, Systematic Review, Best Evidence Synthesis). Molte delle questioni dell'istruzione si possono affrontare spostando così il dibattito da un livello opinion-based ad uno evidence-based (EBE, Evidence-based education²²). Sempre più in un crescente numero di Paesi ci si interroga su come queste nuove conoscenze possano aiutare i decisori rendendoli "informati da evidenza".

Non bisogna certo banalizzare il problema pensando che da questi avanzamenti si possa e debba ricavare una lista di istruzioni pronte all'uso. E' un dato di fatto tuttavia che su molti problemi, in particolare a livello della didattica in classe e dell'expertise dell'insegnante²³, si sono raggiunte conoscenze condivise, altamente affidabili, anche come convergenza tra più settori (Instructional Design, studi empirici sugli insegnanti esperti, scienze cognitive, neuroscienze²⁴); alcuni concetti in

²¹ È lecito anche usare il termine scienza in quanto si rende adesso possibile falsificare e capitalizzare conoscenze sulla efficacia degli interventi didattici (niente a che fare ovviamente con le attribuzioni, immeritate, di scienza alla pedagogia a cui si riferiva Israel).

²² L'evidence-based education, resa nota al vasto pubblico da un classico lavoro di Hattie (2009) nasce in realtà già negli anni '90 muovendo da una forte critica verso metodologie risultate incapaci di affrontare e risolvere scientificamente i problemi reali dell'insegnante; non si caratterizza solo come una sorta di inventario dell'efficacia di specifici metodi, offre anche una criteriologia per valutare l'affidabilità che si può attribuire ai programmi didattici.

²³ Un insegnante si può considerare "esperto" quando, a parità di disciplina insegnata, classe, età, contesto socioculturale della scuola, riesce a portare la propria classe ad un livello più alto negli apprendimenti dei propri alunni, rispetto ai colleghi che operano nelle stesse condizioni.

²⁴ Anche le neuroscienze cominciano ad apportare elementi dimostrativi importanti che impongono di porre anche dei precisi paletti alla "libertà" di scelta dei metodi tanto esaltata, ad esempio sollecitando ad abbandonare metodi globali o ideovisivi per l'insegnamento della prima lettura (Dehaene, 2009), dimostrando come questi attivano processi neuronali difforni da quelli di lettori competenti. In una sperimentazione italiana su ampia scala si conferma l'importanza di tener conto di questa acquisizione e come bambini di prima primaria che seguono un metodo fonosillabico progressivo, strutturato e razionale acquisiscano un vantaggio di alcuni mesi mentre il numero dei soggetti a rischio di lettura si riduca in percentuali quattro volte superiori rispetto al campione di controllo (Calvani *et al.*, 2021).

particolare portano a rivedere quadri concettuali apparentemente dati per scontati e che vanno invece revisionati o trattati con maggiore consapevolezza²⁵ ed è ragionevolmente possibile individuare i programmi specifici e le tipologie didattiche che li caratterizzano che, applicati nelle diverse discipline nelle varie parti del mondo, sono risultati i migliori.

Trovo qui utile soffermarmi sul fatto che la ricerca educativa evidence-based trova sempre più un punto di accordo nella identificazione dei principi comuni e delle conseguenti raccomandazioni fondamentali per garantire la migliore qualità all'interazione didattica, quale si può riscontrare nel formato della "lezione" che qualunque insegnante deve tenere in una classe in ogni parte del mondo²⁶. Alla base si può individuare una rosa di suggerimenti trasversali alle specifiche didattiche disciplinate e anche alle distinzioni tra didattica generale e didattiche speciali²⁷. In Italia un rilevante lavoro di analisi empirica sulla qualità della lezione in classe è stato compiuto dalla Fondazione Agnelli (Esteban, 2021) che ha messo in risalto evidenti limiti nel modo di condurre questo momento fondamentale della attività didattica in modo adeguatamente strutturato e interattivo da parte di grosse frange di insegnanti²⁸, lavoro a cui dovrebbero seguire ulteriori interventi sperimentali sulla formazione volti a dimostrare come si possa, con modelli e pratica guidata, migliorare la qualità delle lezioni, in un'ottica di visibilità e rendicontabilità dei risultati. È stato mostrato come un insegnante possieda una propria rappresentazione interna di lezione in cui possono sussistere misconcezioni, quali l'idea che la cosa più importante sia fornire quante più informazioni possibili, la non comprensione del ruolo del feed-back formativo, la stessa difficoltà a

²⁵ Si considerino gli stili cognitivi di apprendimento e la connessa raccomandazione secondo la quale gli insegnanti dovrebbero partire da questi per strutturare la didattica personalizzandola. Dopo diversi decenni di investigazioni non si è riusciti a trovare una sola ricerca capace di mostrare che partendo da un modello teorico di stile di apprendimento (ne esistono oltre una decina) sia stato ottenuto qualche risultato di efficacia. Gli stili di apprendimento sono ormai considerati nella letteratura scientifica uno dei diversi miti della psicologia del ventesimo secolo (Lilienfeld *et al.*, 2011). Il discorso ci può portare ad ulteriori considerazioni se riflettiamo sul fatto che alcune asserzioni di comune impiego nel formulario didattico sono, se non sbagliate, assai insidiose. Così asserire che "tutti i bambini sono diversi" è un'ovvietà ma allo stesso tempo fonte di panico per il sovraccarico di responsabilità che si produce negli insegnanti appena si aggiunga "e dunque gli insegnanti scelgano il metodo più adatto diversificando gli interventi". Individualizzazione e personalizzazione sono concetti di una complessità considerevole: riversarli sulle spalle degli insegnanti come compiti ovvi, è un modo ingannevole per mandarli allo sbaraglio.

²⁶ Con buona pace degli "abolitori" o "rovesciatori" della lezione, che periodicamente riemergono, questa ha sempre rappresentato e continuerà a rappresentare il modello fondamentale per tutte le scuole del mondo. Certamente la lezione va migliorata, non abolita.

²⁷ Su come si fa una buona lezione convergono gli studi sul campo di Rosenshine, la ricerca nell'ambito dell'Instructional Design dei principi fondamentali dell'istruzione (Merrill), le raccomandazioni che vengono dalla Teoria del Carico cognitivo, dal classroom management, le conferme che fornisce lo stesso Hattie e i lavori di sintesi teorico-pratici di Bell (2020) ricavati dalle triangolazioni tra i maggiori centri che si occupano di evidence-based.

Suggerire un set di raccomandazioni di base per le componenti che una buona lezione dovrebbe rispettare non esclude tuttavia che queste vengano anche infrante, come può accadere in lezioni-narrazione condotte da insegnanti eccezionali, capaci di creare un flusso emotivo coinvolgente.

²⁸ Sono stati osservati per più volte oltre 1600 insegnanti di quinta primaria e scuola media. Risulta che solo il 23% svolge questa attività in modo buono o eccellente, il 17% è del tutto inadeguato, il resto è a metà strada. Quasi l'80% dei docenti non cerca di adattare la lezione prestando attenzione alle differenze degli alunni mentre il feed-back è usato a livello minimo.

distinguere processi cognitivi di livello diverso o la sottovalutazione di momenti ricapitolativi e metacognitivi (Calvani, Marzano, Morganti, 2022; Miranda, 2022).

Il tragitto che parte da una analisi delle cornici mentali presenti nell'insegnante, alla conoscenza di esempi di didattica esperta e alla pratica guidata, fino al riscontro sugli apprendimenti degli stessi alunni, dovrebbe dunque essere il fulcro centrale su cui far convergere ricerca educativa e formazione.

Mettere al centro dell'attenzione i principi basilari su cui si fonda una didattica efficace, esemplificata nella lezione, sposta gli assetti complessivi della formazione, con una serie di ricadute su diversi piani:

- rimette la formazione in linea con le necessità primarie concrete dell'insegnante interrompendo una storia che l'ha vista negli anni diventare astratta e dispersiva²⁹;
- stabilisce un più stretto rapporto teoria-pratica e attribuisce un ruolo dinamico al tirocinio valorizzandone la sua capacità propositiva, in quanto ispirata a modelli di qualità più alta della pratica comune³⁰;
- fornisce un punto di raccordo per le ataviche controversie tra didattica generale e didattiche disciplinari, che hanno visto anche derive disciplinariste con punte sconcertanti³¹, tra la stessa didattica generale e la didattica speciale³²;

²⁹ Nel 1970, subito dopo la laurea, partecipai ad un corso abilitante che consentiva di diventare insegnante a tempo indeterminato. La cosa funzionava così: eravamo raccolti in gruppi di una ventina coordinati da una commissione formata da due-tre esperti disciplinari con un esperto di pedagogia (considerati esperti *vox populi*). Ci trovavamo un pomeriggio la settimana mentre la mattina la maggior parte di noi già insegnava. Ogni volta ciascuno presentava una lezione su un determinato argomento, cercando di giustificare perché e come si dovessero presentare i contenuti scelti, cui seguiva una discussione solitamente molto accesa. Eravamo di fatto, senza saperlo, qualcosa di simile a quella che negli anni '90 si sarebbe chiamata, con Wenger, "una comunità di pratica". Qualche decennio dopo mi sono trovato a insegnare alla SISS, in quel caso con il compito di tenere lezioni di tecnologia didattica come docente universitario: uno scenario allucinante. Le esposizioni dei docenti si rivolgevano ad una massa distratta di studenti, che degnavano, bontà loro, di qualche sguardo il docente di turno, preoccupati solo della firma, dato che il compito loro richiesto era solo quello di fare una tesi finale su un argomento di loro scelta, dopo due anni di frequenza formale obbligatoria a lezioni di questo tipo. L'università, senza averne le competenze, aveva occupato il terreno della formazione degli insegnanti, ignorando la funzione primaria che questa dovrebbe avere, saper insegnare bene, e generando un mostro.

³⁰ Il tirocinio, quando non sia addirittura inteso come semplice obbligo certificativo, assume comunque come modello le pratiche esistenti nella scuola, che quasi mai sono le migliori, diventando così funzionale alla riproduzione di comportamenti di dubbia validità.

³¹ La didattica disciplinare ha in certi momenti cavalcato la strada di cercare i fondamenti didattici nel proprio assetto epistemologico con esiti disastrosi. Si è così generata nel passato una fioritura di mode che hanno trovato forme di estremizzazione negli anni '70-'90: così gli storici hanno asserito che la storia si dovesse apprendere dalle fonti, o partendo da un astratto prerequisito sulla nozione di tempo (sulla base dei tempi multipli della storia di Braudel), i matematici hanno sostenuto che occorresse partire dalla nozione di insieme rimandando l'avvicinamento a numeri o calcoli, i linguisti hanno messe al bando le categorie classiche dell'analisi grammaticale sostituendole con le soluzioni grafiche di Chomsky; naturalmente dopo qualche anno tutte queste mode sono improvvisamente crollate.

³² Quelli che per comodità possiamo chiamare, con Merrill (2002), principi fondamentali dell'istruzione, riguardano trasversalmente tutti gli insegnamenti e tutti i soggetti, anche quelli a sviluppo atipico. L'UDL, Universal Design for Learning, nato per gestire le diversità degli apprendimenti in ottica inclusiva, oggi tanto citato nella didattica speciale, non è che una derivazione di quegli stessi principi generali. Si parte dai

- offre infine una base importante per una risposta seria e praticabile alla questione degli avanzamenti di carriera oggi tanto discussa e irrisolta³³.

Una grande assente: l'inclusione

Un accenno finale ad un'altra grande questione trascurata nel dibattito attuale sulla scuola: l'inclusione.

Ritengo che quando Galli Della Loggia inserisce questa voce nella lista degli orpelli della pedagogia si riferisca alle escrescenze burodidattiche che essa ha generato (Pei, Nuovo Pei) di cui personalmente condivido l'astrattezza, e non alla sostanza in sé del concetto. Purtroppo a distanza di cinquant'anni dalle leggi di chiusura delle scuole speciali, nonostante che sul problema dell'inclusione lavori oggi un considerevole numero di ricercatori e che sul piano della conoscenza delle disabilità specifiche si siano fatti passi avanti considerevoli -si pensi a quanto sappiamo su autismo e dislessia- dobbiamo francamente riconoscere che la scuola inclusiva italiana non si è rivelata capace di fornire evidenze sulla sua efficacia³⁴, nonostante una rappresentazione dominante ovattata e infranta solo da qualche voce autorevole e criticamente avveduta (Cottini, Morganti, 2015; Ianes, Augello, 2019).

Non si registra del resto su questo tema né da parte della stampa, né a livello istituzionale e politico una adeguata attenzione. Sembra che la scuola dovrà continuare ancora per anni a gestire soluzioni che possiamo chiamare "a bassa intensità inclusiva", con una realtà che vede insegnanti di serie B ("di sostegno"), impegnati a cavarsela con espedienti giornalieri in una sorta di badantato, pur sotto il manto formalmente nobilitante delle indicazioni ministeriali (il PEI).

Il problema dell'inclusione si affronta con una visione più flessibile, unita alla capacità di intervenire su diversi piani, logistico, organizzativo, normativo, formativo, che vanno raccordati.

A livello delle concezioni rimane ancor oggi prevalente un'idea banalizzata di inclusione come semplice coesistenza prossimale di tutti i soggetti nella stessa classe indipendentemente dal fatto che alcuni non abbiano le capacità di partecipare alle attività comuni³⁵. Questa idea, mai esplicitata

principi validi per tutti e poi si cerca una loro modulazione variando le forme comunicative e il livello della loro complessità.

³³ La qualità didattica posseduta dall'insegnante si può e si deve valutare in se stessa eliminando tutto quanto sia ad essa estraneo. Un insegnante dovrebbe avere la possibilità di ottenere avanzamenti di carriera partecipando ad un concorso nazionale (qualcosa di analogo all'ASN per l'università) con un colloquio in cui abbia modo di dimostrare di essere "insegnante esperto". Questo conseguimento dovrebbe essere basato sia su valide dimostrazioni relative a come sappia fare una lezione in classe (documentandola appunto, soprattutto con video), sia con prove dei miglioramenti che ha ottenuto con gli interventi didattici effettuati per almeno qualche anno con la sua classe, basandosi su criteri di terzietà; questi possono implicare controlli pre-post, confronti con obiettivi standard prefissati di per sé di alto livello, utilizzo di parametri esterni standardizzati esterni o altre metodologie analoghe.

³⁴ Così anche i riferimenti all'*Index of Inclusion*, a cui alcuni ricercatori di didattica speciale si richiamano, sottovalutano il fatto che le valutazioni si basano per lo più sui giudizi degli insegnanti che, per comprensibili meccanismi di difesa della propria autostima, anche involontariamente, offrono versioni edulcorate della realtà.

³⁵ "È un errore mettere dei bambini con ASD [autismo] nella stessa classe con i loro coetanei non autistici e trattarli nello stesso modo. È vero che per i bambini della scuola elementare essere nella stessa classe con i loro coetanei normali è positivo per la socializzazione e, nelle materie in cui il bambino eccelle, il maestro

e discussa criticamente, assunta tacitamente, agisce come fattore frenante e paralizza immediatamente anche ciò che il buon senso e le stesse evidenze mostrano (Neitzel *et al.*, 2021), cioè il fatto che in certe situazioni siano utili gruppi e classi di livello; si pensi ai numerosi minori non italofoeni che giungono in Italia senza conoscere una parola di italiano e che vengono immediatamente immessi nelle classi in base all'età.

A livello politico è rimasto irrisolto il problema, pur avanzato da tempo, di equiparare la figura dell'insegnante di sostegno all'insegnante ordinario, con due percorsi formativi in parte distinti, in parte integrati³⁶.

Uno degli impegni importanti del Pnrr sta nella edilizia scolastica. Avere aule e spazi è importante ma dovremmo chiederci: per che cosa? La strada non è quella di utilizzarli per una riduzione del numero degli alunni per classe per contrastare le cosiddette "classi pollaio", un'altra delle etichette di moda tanto pervasive quanto fuorvianti, pensando che questa operazione condotta con taglio omogeneo possa migliorare i livelli degli apprendimenti ed il benessere delle classi³⁷; si tratta invece, mantenendo costante il principio della massima equi-eterogeneità nella formazione delle classi per evitare il formarsi di situazioni ingestibili, di disporre, oltre alle aule per le attività comuni, nella scuola stessa o in ambiti limitrofi, di altri spazi adeguatamente attrezzati dove possano svolgersi attività periodiche in gruppi più ridotti di alunni eterogenei ma anche omogenei, o in rapporto individuale, valorizzando anche rapporti con agenzie e specialisti esterni e considerando non solo i bisogni dei soggetti con disabilità ma anche quelli dei più dotati.

Conclusione

Il declino progressivo della scuola italiana è ormai un dato difficilmente negabile, documentato, oltre che da resoconti personali, da valutazioni internazionali e nazionali, i cui risultati, assai poco confortanti, tendono tuttavia ancora ad essere disconosciuti, da scarso interesse o da processi di occultamento indotti dal presupposto che quanto è stato fatto negli ultimi decenni, all'insegna dell'innovazione e di tanti buoni propositi, non possa che essere stato migliorativo. Autori come Mastrocola e Ricolfi, ma anche prima di loro Galli Della Loggia e Israel, in linea anche

potrà lavorare senza semplificare troppo i contenuti. Ma se una scuola tratta tutti allo stesso modo, indovinate cosa succede: chi è diverso resterà solo. Verrà emarginato all'interno della classe. E quando ciò accade non passerà molto tempo perché venga emarginato definitivamente" (Grandin, Panek, op. cit., pp. 206-207).

³⁶ Vedi la proposta SAplE a questo riguardo (2021, all. 3 e 4, pp. 53-60).

³⁷ Il tema del numero degli alunni per classe è uno dei più studiati in letteratura, con confronti in tutto il mondo (Hattie, 2009). Le evidenze indicano che non si riscontra un miglioramento degli apprendimenti abbassando il numero degli alunni per classe (si pensi alle classi dei Paesi orientali dove il numero degli alunni supera la trentina e che occupano il migliore rating nei confronti internazionali). Hattie, interrogandosi sulla stranezza di questo fenomeno, contrario alle aspettative, lo attribuisce al fatto che anche quando si abbassa il numero degli alunni, gli insegnanti per lo più non sanno approfittare di questo vantaggio modificando il loro modo di insegnare. A giudizio dello scrivente, un numero alto di studenti, purché la classe sia gestibile, fornisce anche un fattore motivazionale maggiore per l'insegnante. Avere una classe, mettiamo, di 12-15 alunni, al cui interno, proprio in virtù della limitatezza del numero, sono presenti alcuni casi critici in più rispetto alla media delle altre classi, crea una situazione doppiamente demotivante.

con movimenti di opinione più diffusi, hanno più volte espresso critiche e denunce della scuola attuale sottolineando come questa, dal '68 in poi, abbia inseguito idee astratte di riforma o di innovazione, anziché cercare di conservare il buono che la scuola già aveva, producendo sovraccarico di iniziative dispersive, abbassamento degli apprendimenti fondamentali, smantellamento degli esami e deresponsabilizzazione degli alunni. La scuola che avrebbe dovuto diventare più democratica portando tutti ad alti livelli di istruzione, porta tutti a livelli molto più bassi senza neanche essere più democratica. Bersagli costanti in questi orientamenti sono la pedagogizzazione della scuola, la burocratizzazione didattica, la subordinazione della scuola al mercato, l'autonomia, il sistema Invalsi, in qualche caso anche l'inclusione.

Queste voci, ricche di testimonianze concrete sugli aspetti positivi sconosciuti che la scuola di una volta possedeva, di forte buon senso, attente ad una visione d'insieme del sistema d'istruzione e seriamente preoccupate sul suo futuro, dovrebbero essere ascoltate, analizzate all'interno anche di una riflessione meno ideologizzata, in cui si dovrebbe anche valutare, almeno su un piano storico e critico, se la scelta dell'autonomia per un Paese come l'Italia sia stata effettivamente una buona scelta, fermo restando che su questo quadro di fondo non è possibile tornare indietro e si tratta semmai di controllarne le possibili distorsioni.

Queste posizioni si infrangono invece dinanzi ad un muro di fuoco fatto di formule retoriche ed epiteti che le tacciano di tradizionalismo, autoritarismo, atteggiamento antidemocratico ed altro, messo in campo dai sostenitori dell'assioma innovazione=miglioramento, i quali tuttavia, pur a fronte di una lista innumerevole di esempi, faticano a produrre le evidenze sui miglioramenti che le azioni innovative avrebbero prodotto, superando la retorica di cui si avvolgono e in cui le carte vengono confuse.

Il dibattito si paralizza così su asserzioni contrapposte, anche perché gli spazi che la stampa dedica alla scuola sono ridotti, limitati a quando questa "fa notizia" e purtroppo, in un contesto di sostanziale indifferenza da parte del livello istituzionale e politico.

Occorre in primo luogo ricomporre un tessuto di base per un dialogo critico e costruttivo, trovare convergenze in primo luogo in quegli ambiti in cui la scuola è oggetto di interesse di studio da parte di ricercatori, di intellettuali e di associazioni informate, al di fuori della ridda convulsa del "ciascuno dica la sua" e delle banali amplificazioni che l'opinione pubblica riceve nel blogging.

Vanno promosse alcune azioni prioritarie comuni verso l'opinione pubblica, come quelle volte a ricostruire una solidarietà scuola-famiglia, in un contesto nel quale i rapporti tendono troppo spesso ad assumere i tratti di un conflitto sindacale³⁸, quelle che mettono al centro l'urgenza di migliorare i livelli degli apprendimenti, quelle che dovranno sostenere decisioni, sicuramente impopolari, ma che qualche ministro prima o poi dovrà prendere con coraggio per ristabilire prove di uscita (scuola media e diploma di scuola superiore) con richieste di livello più alto e comunque non inferiore a quelle di altri Paesi con cui è lecito l'Italia si confronti.

Gli autori che mettono al centro il richiamo alla scuola di una volta, dal canto loro, dovrebbero rivedere alcuni giudizi troppo sbrigativi sull'autonomia, sulle prove standardizzate e l'Invalsi. Sull'autonomia la scelta di fondo è stata compiuta ed è improponibile rimetterla in discussione; però si può e deve intervenire sui dispositivi che ne possono mitigare gli effetti centrifughi, tra questi sono appunto le prove Invalsi, di cui occorre migliorare il ruolo formativo e le Indicazioni nazionali, decisamente condizionate da un eccessivo metodologismo, da scarsa attenzione e oggi carenti in alcune cognizioni fondamentali che la ricerca ha acquisito.

In generale, anche tenuto conto delle difficoltà a mettere mano agli aspetti di sistema, conviene spostare l'attenzione dall'"involucro esterno" del sistema (apparato giuridico, normativo, cicli, materie insegnate) alla qualità del contenuto dell'insegnamento disciplinare.

³⁸ Si veda l'ottimo lavoro di Teresa Serafini (2018).

Un punto fondamentale di convergenza tra ricerca e opinione pubblica si può trovare nella qualità degli apprendimenti e nella loro valutazione: cosa fare concretamente per migliorarli. In questo quadro si tratta di ricollocare al centro delle indicazioni operative rivolte agli insegnanti attività fondamentali quali la scrittura, la lettura lo studio e della loro formazione, la lezione in aula, considerata e valorizzata nelle sue dinamiche interne e nella sua migliorabilità.

E' importante sapere che su questi aspetti la ricerca evidence-based può fornire modelli sperimentati, indicazioni della psicologia cognitiva e delle neuroscienze che si sono rivelati affidabili un po' dovunque nel mondo, capaci di migliorare gli apprendimenti, non solo intesi nella loro versione banalmente nozionale, ma in senso più ampiamente formativo (alti processi cognitivi con implicazioni emozionali e motivazionali) rendendone visibili i risultati.

Buone basi per convergenze ragionevoli e costruttive dunque esistono ma occorre ampliare i punti di vista personali oltre gli steccati ideologici e di appartenenza (istituzionale, accademica), distaccarsi dai luoghi comuni e da una rappresentazione di cosa sia una buona didattica e un bravo insegnante, vincolata all'essere favorevoli ad "innovare" o ad assecondare l'ultimo slogan didattico che appare sulla scena.

Aggiungiamo in allegato alcuni suggerimenti che dovrebbero contribuire ad orientare verso atteggiamenti e scelte operative scientificamente fondate e ragionevolmente condivisibili.

Allegato 1 ALCUNI SUGGERIMENTI DI BASE

-Ridurre il sovraccarico di stimoli (innovazioni e progetti) a cui la scuola è sottoposta. Ogni proposta dovrebbe essere sottoposta a vaglio critico. Essere consapevoli che nella scuola ogni elemento che si aggiunge va a scapito di altro che viene tolto.

-Dare più spazio, a partire dalla scuola primaria, alle attività di lettura, scrittura e studio da praticare quotidianamente, valorizzando i processi cognitivi di alto livello che queste attività comportano (astrazione, inferenza, individuazione di informazioni più importanti, comprensione, sintesi, comparazione tra testi). Arricchire, sin dal nido e dalla scuola dell'infanzia le attività di narrazione interattiva per potenziare la capacità di ascolto, di arricchimento lessicale, di identificazione empatica e di autocontrollo della dimensione emotiva.

-Aumentare le interazioni a carattere formativo (feed-back) a tutti i livelli del sistema scolastico: il rapporto in classe tra insegnante e alunno (attività con revisione immediata da parte dell'insegnante), tra insegnanti (confronti tra colleghi, soprattutto nella scuola secondaria) e quello tra scuola e istituzioni centrali (interazioni formative con il sistema di valutazione nazionale).

-Attivare sin dalla scuola dell'infanzia interventi che contrastano la labilità attentiva, l'iperattività, impulsività e il carente rispetto delle regole (sviluppo delle funzioni esecutive).

-Mettere al centro della formazione l'insegnamento, come e cosa si insegna, mostrando anche con modelli video e pratica guidata le dinamiche relazionali, cognitive e metacognitive che devono caratterizzare una buona lezione per renderla più interattiva, coinvolgente, meglio strutturata e finalizzata.

-Rivedere gli orientamenti nazionali attuali laddove presentino aspetti di eccessivo genericismo. Supplire alle carenze esistenti che vengono dalla ricerca scientifica, ad esempio circa l'insegnamento della lettura, o a vistose criticità sul versante dei contenuti come quelle riscontrabili per le scienze nella scuola media.

-Indicare forme e modi precisi in cui usare tecnologie didattiche basandosi sulle evidenze consolidate relative agli ambiti specifici in cui sono risultate efficaci (lingue straniere, matematica, simulazioni scientifiche, supporto alla disabilità); inserire nelle Indicazioni nazionali percorsi per lo sviluppo della competenza digitale soprattutto nella sua dimensione critica ed etico sociale; favorire corsi anche in collaborazione tra genitori e scuola per porre un argine all'invasività delle tecnologie, ai loro usi inadeguati, ai disturbi da esse prodotti (vedi Benessere Digitale organizzato alla Bicocca, Consigli per una gestione familiare dei dispositivi elettronici (Gui *et al.*, 2018).

-Favorire nella scuola, mantenendo come base della formazione di ogni classe il principio della massima equi-eterogeneità, soluzioni inclusive più articolate con la formazione di eventuali gruppi di livello differenziato sia per interventi su disabilità specifiche o per problemi di allineamento

linguistico ma anche per venire incontro a gruppi più motivati che desiderano trovare spazi idonei di valorizzazione.

-Favorire una ristrutturazione dell'Invalsi, aumentando l'offerta alle scuole di momenti di confronto e arricchendo il suo ruolo per una valutazione formativa, con situazioni opzionali per le scuole desiderose di cimentarsi su obiettivi anche sfidanti, con un testing sempre integrato con un feedback orientativo.

Bibliografia

- Argentin G. , Giancola O. (2022), Perché un brutto libro fa parlare di sé (e fa danni). Recensione di P. Mastrocola e L. Ricolfi. Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza, <https://www.lindiceonline.com/osservatorio/paola-mastrocola-luca-ricolfi-danno-scolastico/>
- Bell M. (2020), *The fundamentals of teaching: A five-step model to put the research evidence into practice*, London-New York, Routledge.
- Bruner J. S. (1964), *Dopo Dewey, Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando.
- Calvani A. (2008), La pedagogia è nemica della scienza? Osservazioni sul libro di G. Israel, *Chi sono i nemici della scienza?*, Je-Lks, *Journal of E-Learning*, 2, 119-126.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Calvani A., Vivanet G. (2014), Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole, *ECPS Journal*, Giugno 14 1(9):127-146, [\(6\) \(PDF\) Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole \(researchgate.net\)](#)
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2019), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE.
- Calvani A., Trincherò R., Vivanet G. (2018), Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica, *il Manifesto S.ApI.E, Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal*, 18, 311–339.
- Calvani A., Trincherò R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare ben*, Roma, Carocci.
- Calvani A., Damiani P., Montesano L., Miranda S., Ventriglia L. (2021), Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, vol. 6. n. 3, dicembre, pp. 14-32.
- Calvani A., Marzano A., Morganti A. (2021), *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Roma, Carocci.
- Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. (2006), *Efficiency in learning, Evidence Based Guidelines to Manage cognitive load*, Wiley & Sons, S. Francisco (Ca).
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-based education e Pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Cortina.
- Ferrer-Esteban G. (2021), *L'insegnamento strutturato e le strategie per sostenere l'apprendimento. Osservazioni in classe*, Fondazione Agnelli, 1 Febbraio 2021.
- Galli della Loggia E. (2019), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio.
- Gavosto A. (2022,) *La scuola bloccata*, Roma, Laterza.
- Grandin T., Panek R. (2014), *Il cervello autistico*, Milano, Adelphi.
- Gui M., Gerosa T., Garavaglia A., Petti L., Fasoli M. (2018), *Benessere Digitale. Validazione di un modello per l'educazione ai media nella scuola*, Report di ricerca www.benesseredigitale.eu/materiali.
- Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, London-New York, Routledge.
- Ianes D., Augello G. (2019), *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Israel G. (2008), *Chi sono i nemici della scienza. Riflessioni su un disastro educativo e culturale e*

documenti di malascienza, Torino: Linda,

Lilienfeld S., Lynn S. J., Ruscio J., Beyerstein B. L. (2011), 50 great myths of popular psychology, Wiley Blackell.

Merrill M. D. (2002), First principles of instruction. Educational Technology, Research and Development, 50(3), 43-59.

Microsoft Canada (2015), Microsoft attention span research report

<https://it.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report> 77.

Mastrocola P, Ricolfi L. (2021), Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza, La nave di Teseo: Milano.

Neitzel A., Lake L., Pellegrini M., Slavin R. E. (2021), A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools, Reading Research Quarterly, 1-31.

Pellegrini M., Vivanet G. (2018), Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche, Roma, Carocci.

Rizzo A, Montesano L., Traversetti M. (2020), Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), Nuova Secondaria, n. 3, novembre 2020, pp. 95- 121.

Russo L. (2019), Recensione a "L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola" di Ernesto Galli della Loggia, <https://anticiteraorg.files.wordpress.com/2019/09/recensionehdl.pdf>.

SAPiE (2021), Cosa fare per la scuola, Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based. Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici

<https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>.

Scippo S, Montebello M., Cesareni D. (2020), L'insegnamento delle discipline STEM in Italia, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 25, pp. 35-48.

Serafini T. (2018), Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio, Milano, La nave di Teseo.

Wolf M. (2012), Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale, Milano, Vita e Pensiero.

Wolf M. (2012), Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge. Milano, Vita e Pensiero.